



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO DE MUNICÍPIOS BAIANOS POR MEIO DA AÇÃO ESCOLA DA
TERRA: contradições e possibilidades

São Carlos
2020

MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO DE MUNICÍPIOS BAIANOS POR MEIO DA AÇÃO ESCOLA DA
TERRA: contradições e possibilidades

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para o exame de defesa de tese, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Manoel Gonçalves dos Santos, realizada em 14/12/2020, com o título “Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades”.

Comissão Julgadora

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof. Dr. Paulino José Orso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho à minha avó materna, Zulmira Bispo (em memória), e aos meus filhos, Bento e Sofia, minhas três maiores bases de inspiração, afeto e aconchego.

AGRADECIMENTOS

Ter em mãos um produto acadêmico como este, inexoravelmente, nos remete à lembranças do caminho trilhado que o levou a assumir tal configuração, e, por sua vez, à identificação das pessoas/instituições que, de alguma forma, colaboraram para que chegássemos a este resultado. É nesse movimento que agradeço:

À minha família, pelo apoio que, cada um dos seus membros, na sua condição, disponibilizou em toda a minha trajetória escolar e acadêmica, garantindo condições materiais e subjetivas para que, neste momento, eu esteja concluindo um curso de Doutorado.

Ao professor Luiz Bezerra Neto, por ter me acolhido no PPGE da UFSCar e no GEPEC/UFSCar, e pela orientação serena, segura e fomentadora de autonomia, sem a qual, certamente, esta tese não teria chegado ao formato em que se encontra.

Aos professores com os quais frequentei componentes curriculares no Doutorado (Marisa Bittar, José Carlos Rothen, Alessandra Arce, Gêssica Ramos, Manoel Nelito e Luiz Bezerra), pela colaboração na fundamentação teórica necessária à elaboração desta tese, e pela saudável convivência compartilhada na ambiência do PPGE da UFSCar.

Aos colegas do GEPEC/UFSCar, pela troca de experiências e de conhecimentos e pela colaboração mútua que efetivamos ao longo dos quatro anos do Doutorado.

Aos professores/as e às professoras que se dispuseram a ser examinadores deste trabalho, em sua fase de qualificação e/ou defesa (Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Gêssica Priscila Ramos, Manoel Nelito Matheus Nascimento e Paulino José Orso), pela avaliação atenta e pelas preciosas indicações para o seu delineamento final.

Aos sujeitos da pesquisa da qual esta tese deriva (Professores cursistas, assessores pedagógicos, coordenadores de sindicatos de professores e gestores das secretarias de educação dos municípios envolvidos), por terem, gentilmente, disponibilizado um pouco do seu tempo para fornecer informações e colaborar com a operacionalização da investigação.

Às Prefeituras de Jequié e Jitaúna/BA, por terem respeitado o que dispõe os seus respectivos planos de cargos e salários do magistério, e me concedido a necessária licença para a frequência e realização das atividades acadêmicas requeridas pelo Doutorado.

Enfim, a todos que, citados ou não, contribuíram para a materialização desta tese, o meu sincero muito obrigado!

O jovem Marx, ainda com 17 anos e estudante de liceu, escreveu um texto de 1835, intitulado *Reflexão de um jovem em face da escolha de uma profissão*, em que afirmou:

Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá, talvez, tornar-se um célebre erudito, um grande sábio, ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas] (NETTO, 2012, p. 35).

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a interface entre o curso de formação continuada disponibilizado pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, a professores do campo de municípios baianos, a pedagogia histórico-crítica e os contextos concretos de ensino onde estes professores atuam. Com a pesquisa, objetivamos analisar as contradições e possibilidades derivadas da realização deste curso para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional de municípios que aderiram à Ação. A hipótese de trabalho, verificada e confirmada na tese, ancora-se no pressuposto de que o curso de formação continuada estudado, em razão de ter se referenciado na teoria pedagógica histórico-crítica, que tem caráter contra-hegemônico, constitui um factível meio de se produzir uma crítica e qualificada formação de professores para o campo, e, por conseguinte, de se inserir esta vertente pedagógica no contexto de atuação profissional desses professores, consciente dos elementos que compõem a realidade objetiva dos contextos educativos afetados, a qual reverbera as contradições inerentes a uma sociedade regida pelo capital – cuja característica principal é a contradição capital-trabalho –, em que se verifica forte influência de teorias pedagógicas alinhadas ao ideário capitalista neoliberal, além de carências na formação e valorização docente e na infraestrutura e de material das escolas do campo. A tese apoiou-se no método materialista histórico-dialético, para se produzir o seu aparato teórico-conceitual, e para iluminar a coleta e análise dos dados, que derivaram de consulta a documentos que normatizam a educação do campo dos cinco municípios envolvidos (Projetos Político-Pedagógicos, Planos Municipais de Educação e Planos de Carreira do Magistério), bem como da realização de entrevistas com assessores pedagógicos, representantes das secretarias de educação e do sindicato de professores desses municípios, além da aplicação de questionário a egressos da terceira edição do curso, concluída em 2017. Chegamos à conclusão de que a Ação Escola da Terra na UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, com efeitos diretos na constituição da competência política e técnica dos professores cursistas e no resultado do trabalho pedagógico conduzido por eles, não obstante as limitações operacionais do curso e as contradições próprias do contexto social capitalista em que a experiência de formação continuada e as práticas pedagógicas dela decorrentes se deram, nas quais, inexoravelmente, tem rebatimento, como expresso na análise dos dados relativos à condições de trabalho, de formação e de valorização financeira dos professores envolvidos, indicando que uma implementação plena e generalizada desta teoria pedagógica na formação docente e na educação escolar condiciona-se à luta mais geral pela superação do modo capitalista de produção.

Palavras-chave: Ação Escola da Terra; Implementação da pedagogia histórico-crítica; Formação continuada.

ABSTRACT

The present study has as its object an interface between the continuing education course made available in UFBA, through the Earth School Action (Ação Escola da Terra), to rural teachers from Bahia cities, a critical historical pedagogy and the factual teaching contexts where these educators preside. With the research, we aim to analyze the limits and possibilities resulted of this course execution for an effective implementation of CHP in the socio-educational context from cities that joined the Action. The working hypothesis, verified and confirmed in the thesis, based on the assumption that the continuing education course studied, due to its reference in the a critical historical pedagogical theory, which has a counter-hegemonic feature, constitutes a feasible way to produce a critical and qualified teacher training in rural schools, and, consequently, of inserting this pedagogical aspect in the context of these teachers' professional performance, conscious of the elements that compose the objective reality of the affected educational contexts are dribbled, which reverberates the contradictions inherent to a society ruled by capital – whose main characteristic is the capital-labor contradiction – where we can see a strong influence of pedagogical theories aligned with the neoliberal capitalist ideology, in addition to lacking in teachers' training and valuation and in the infrastructure and material of rural schools. The thesis was anchored in dialectical and historical materialist method, to produce its theoretical and conceptual framework, and to enlighten data collection and analys, which were derived from documents consulting that standardize rural education in five envolved cities (political-pedagogical project, Municipal Education Plans and Teaching Career Plans), as well as conducting interview with pedagogical advisers, secretaries of education representatives and with the teachers' union from these cities, in addition to a questionnaire application with graduated from the third edition course, concluded in 2017. We came to the conclusion that the Earth School Action at UFBA demonstrated an essential possibility, by creating an implementation of a critical historical pedagogy in the rural education from Bahia cities, with direct effects on the constitution of political competence and technique of these teachers in training course and as a result of the pedagogical work conducted by them, despite the course operational limitations and typical contradictions of the capitalist social context in which the continuing education experience and its pedagogical practices took place, in which, inexorably, has contestation, as expressed in data analysis related to working conditions, training and financial valuation of the teachers involved, indicating that a full and generalized implementation of this pedagogical theory in teacher training and school education is conditioned to the more general struggle for overcoming the capitalist mode of production.

Keywords: the Earth School Action; implementation of critical historical pedagogy; continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Informações relativas aos Projetos Políticos-Pedagógicos da Educação do Campo dos Municípios pesquisados	187
Quadro 02	Valorização docente nos municípios pesquisados	234
Quadro 03	Rendimento Médio dos docentes dos municípios pesquisados	238
Quadro 04	Rendimento Médio dos profissionais do Magistério no Brasil e na Bahia	239

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Função exercida pelos professores cursistas quando participavam do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra	245
Gráfico 02	Função exercida pelos professores cursistas após o encerramento do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra	245
Gráfico 03	Conteúdos mais importantes de serem considerados no trabalho pedagógico na visão dos professores cursistas	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
AC	Atividade Complementar
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAMA	Fórum Alternativo Mundial da Água
FPS	Funções Psíquicas Superiores
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento Educacional de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organizações Sociais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
RENAFOR	Rede Nacional de Formação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RM	Remuneração Média
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCM/BA	Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia
TI	Terras Indígenas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UDR	União Democrática Ruralista
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	PEDAGOGIA BURGUESA: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E SENTIDOS	50
1.1	Reflexos da filosofia e pedagogia burguesas no mundo do trabalho e suas repercussões em processos formativos: o caso do taylorismo, do fordismo e do toyotismo	61
1.2	Teorias pedagógicas burguesas hegemônicas na atualidade	77
2	PEDAGOGIA SOCIALISTA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E CATEGORIAS CONSTITUINTES	100
2.1	Pedagogia histórico-crítica: base teórica para uma educação contra-hegemônica	118
2.2	Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento do psiquismo na educação escolar	139
3	EDUCAÇÃO NO CAMPO: INCURSÃO HISTÓRICA E CONTORNOS CONJUNTURAIS	150
4	TEORIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	175
4.1	A pedagogia histórico-crítica na Ação Escola da Terra na UFBA	175
4.2	Projetos Político-Pedagógicos dos municípios pesquisados: o lugar da pedagogia histórico-crítica e de outras teorias pedagógicas	185
4.2.1	Pedagogias contra-hegemônicas na educação rural	188
4.2.1.1	Pedagogia da educação popular	189
4.2.1.2	Pedagogias da prática	196
4.2.1.3	O projeto educativo do MST como referência para a educação campestre	203
4.2.2	Presença das pedagogias hegemônicas na educação do campo	209
4.2.3	Projeto Político-Pedagógico do contexto pesquisado que adota a pedagogia histórico-crítica	215

5	ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MUNICÍPIOS BAIANOS POR MEIO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA	220
5.1	Condições de trabalho e de aprendizagem na educação do campo dos municípios pesquisados	220
5.2	Percepções dos professores cursistas sobre os conhecimentos estudados/apreendidos na Ação Escola da Terra na UFBA e suas implicações para uma implementação da PHC na educação do campo dos municípios pesquisados	243
6	CONCLUSÕES	280
	REFERÊNCIAS	301
	APÊNDICE A- Roteiro para entrevista com assessores pedagógicos	317
	APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com representantes das coordenações dos sindicatos de professores dos municípios pesquisados	319
	APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com representantes das secretarias de educação dos municípios pesquisados	320
	APÊNDICE D- Questionário aplicado aos cursistas da Ação Escola da Terra na UFBA	321
	APÊNDICE E- Termo de consentimento livre e esclarecido	328

INTRODUÇÃO

O nosso objeto de investigação se situa num processo de formação continuada de professores do campo, por meio de um curso vinculado à Ação Escola da Terra, sob a condução da Universidade Federal da Bahia, que sustentou-se na teoria pedagógica contra-hegemônica alcunhada de pedagogia histórico-crítica. Tal nuance desse objeto de investigação nos exorta a salientar, de partida, o nosso entendimento de que a formação docente e a educação que acontece no campo ou na cidade estão, inelutavelmente, imbricadas com a moldura social capitalista que as circundam, e com esta se relacionam, simultaneamente, de forma determinada e determinante.

O contexto socioeconômico que testemunhamos e vivemos na contemporaneidade, marcado pelo domínio do capital no campo material e simbólico, tem vitimado bilhões de pessoas no mundo, não apenas pelas mortes físicas e outras nefastas consequências decorrentes dos diversos conflitos armados ao redor do planeta, mas, também, pela deterioração contínua da vida natural e humana, materializada nas precárias condições de existência de um incomensurável número de indivíduos, na violência, das mais diversas ordens, perpetrada contra a dignidade das pessoas, no esgotamento dos bens naturais que a terra nos oferece e na falência das relações sociais e interpessoais pautadas na solidariedade coletiva.

A alusão a esta realidade nos põe frente às consequências do modo de produção capitalista para as sociedades que lhes são coetâneas, e nos conduz à consideração de que um modo de produção não se restringe à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida e à produção da existência. Este pressuposto constitui elemento fundamental quando se debruça, como no caso desta tese, sobre questões relativas à educação e à formação humana, forjadas na historicidade contraditória em que adquirem forma e conteúdo predominantemente subsumidos ao capital (RUMERRT et. al., 2013).

Pelo exposto quanto às consequências do sistema capitalista para o conjunto dos seres humanos que com ele convive, nos parece demonstrado que este sistema socioeconômico carrega consigo a incapacidade de produzir bem-estar para todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano, fato que coloca o socialismo na agenda histórica como alternativa radical à vigência do capital (MÉSZÁROS, 2007).

Esta realidade social capitalista se faz sentir no meio rural tanto no que se refere aos aspectos socioeconômicos, quanto no que diz respeito aos indicadores educacionais referentes

a esta esfera territorial. No âmbito dos aspectos socioeconômicos, a presença do capitalismo no campo se mostra, principalmente, nas ações e consequências decorrentes da concretização dos interesses do grande capital, materializado no agronegócio, no hidronegócio, no mineronegócio e no latifúndio. Tal realidade tem gerado situações extremamente nefastas para os povos do campo, a exemplo da destruição da agricultura familiar e do ambiente natural, diminuição assustadora do emprego para o trabalhador rural e, por conseguinte, condições de vida miseráveis para a população camponesa. Sobre esta situação de vulnerabilidade no campo, dados que constam de Aquino (2018) a ilustra, quando apontam que, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do rural brasileiro – constituído pelos indicadores longevidade, educação e renda – foi de (0,586), não ultrapassando a faixa de baixo desenvolvimento humano, enquanto que o das cidades foi de (0,750). Quando se refere especificamente a rendimentos financeiros, naquele ano, a renda domiciliar per capita média da população rural era de R\$ 312,74, ante R\$ 882,64 da população urbana.

No que toca especificamente aos indicadores educacionais relativos ao campo, que, indubitavelmente, também decorrem do processo de exploração e acumulação levado a cabo pelo capital neste meio, a desvantagem da população do campo frente à realidade urbana também salta aos olhos. Segundo dados do IBGE/PNAD (BRASIL, 2016), no ano de 2015, 19,8% da população residente no campo era completamente analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa era de 5,9%. Essa desigualdade também aparece no que tange à taxa líquida de matrícula em todos os níveis e modalidades de ensino, número de anos médio de escolarização da população, índice de evasão/distorção idade-série e infraestrutura física e de material das escolas. Além disso, vale registrar o problema do alto número de escolas do campo formadas exclusivamente por classes multisseriadas, o déficit de formação dos docentes e o alarmante fechamento de escolas no meio rural, que passaram, segundo informações divulgadas pelo MEC/INEP, de 103.328, em 2003, para 55.345, em 2019 (BRASIL, 2020a).

Tais dados, que constituem expressão de uma faceta da totalidade do modo capitalista de produção no contexto socioeducacional do meio rural, se apresentam como um dos fatores que nos motivaram a eleger na problemática da Educação do Campo¹ o nosso objeto de

¹ As opções teórico-pedagógicas que norteiam a produção desta tese, quais sejam, o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, nos fazem ter predileção pelo uso da nomenclatura “Educação no Campo”, ao invés de “Educação do Campo”, enquanto expressão da concepção de educação que acontece no meio rural da qual compartilhamos, uma vez que o termo “Educação no Campo” diz respeito ao

estudo, no âmbito da delimitação que exporemos adiante, tendo em vista nossa intenção de produzir conhecimentos sobre esta modalidade educativa, objetivando, no plano imediato, a colaborar para que os estudantes desse contexto educativo possam apreender os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade vem nos legando, e, no plano mediato e histórico, contribuir, por meio da melhoria da educação da classe trabalhadora que vive no/do campo, para o seu processo de emancipação na esfera individual e coletiva e, por conseguinte, para a emancipação mais geral da humanidade, com a transformação estrutural da formação social capitalista numa sociedade socialista.

A aludida realidade porque passa os sujeitos que vivem no/do campo brasileiro também tem sido usada como mote de atuação pelo Movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, na perspectiva de influenciar na sua superação. Esse Movimento, que é protagonizado pelos Movimentos de Luta Social no Campo (com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e por pesquisadores, intelectuais e militantes atuantes nessa esfera socioeducativa, vem contribuindo consideravelmente para a emergência de políticas públicas atentas com as necessidades e direitos dos sujeitos que vivem no meio rural brasileiro, por meio dos debates que são fomentados acerca dessa temática e das pressões e articulações políticas que são feitas no âmbito do Estado stricto sensu a fim de se formular, institucionalizar e executar ações que possam transformar concretamente a vida e a

desenvolvimento ou à operacionalização da educação “no campo”, na área rural, ou seja, no local onde os camponeses vivem, remetendo à ideia de uma educação escolar única para a classe trabalhadora que vive no campo e em áreas urbanas; uma educação que garanta às populações que produzem e reproduzem sua existência nessas duas esferas territoriais o acesso aos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, representados pelos saberes filosóficos, científicos e artísticos. Diferente do que pressupõe a terminologia “Educação do Campo”, a qual, embora tenha emergido e se consolidado, positivamente, como contraponto à chamada “Educação rural”, que se pautava numa visão de educação instrumentalizadora e reduzida à disponibilização de uma alfabetização funcional para as populações camponesas, remete à defesa de uma educação específica para os povos do campo (BEZERRA NETO, 2010). Daí a priorização pelos signatários de tal concepção do termo “do campo”, indicando que precisa existir uma educação do campo e uma educação da cidade, e, no caso da educação do campo, propõe-se que, nesta, deve haver proeminência dos conhecimentos próprios do cotidiano dos camponeses na estruturação do currículo das escolas situadas no meio rural. Neste sentido, advoga-se uma educação que se centre nas especificidades dos povos do campo, proposição com a qual, a partir da base teórico-pedagógica na qual nos filiamos, discordamos, não obstante reconhecermos que o espaço territorial e sociocultural rural possui especificidades, no que se refere ao âmbito da produção da vida material e simbólica; especificidades que, entendemos, podem fazer parte das situações de ensino, mas enquanto referência contextual para se conduzir os estudantes à passagem da síntese à síntese (SAVIANI, 2008) – e a se apropriarem dos conhecimentos mais desenvolvidos, vindo a, por consequência, desenvolverem uma visão/atuação mais apurada/ativa de/em sua realidade –, e não se constituírem na centralidade do currículo escolar. Embora defendamos tal concepção de educação para o meio rural, ao longo da tese também utilizamos a terminologia “educação do campo” para nos referir à educação destinada às populações camponesas. Mas alertamos que sempre que usamos esta terminologia, o fazemos em razão de a mesma referir-se à modalidade educativa denominada de Educação do Campo, definida dessa forma nos marcos legais que a disciplinam, e, por tal razão, figurar, predominantemente, na literatura acerca desta temática em tais termos.

educação no campo. Como resultados desse Movimento, é possível citar a emergência dos seguintes dispositivos legais e/ou proposições relacionadas à Educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002), o Procampo (criado em 2007), o Pronacampo (criado em 2011), a Ação Escola da Terra e a aprovação da Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, a qual apresenta exigências que devem ser cumpridas pelo poder público antes de se desativar uma escola do campo.

Os dispositivos legais e/ou programas citados, embora parte deles carreguem algumas incoerências – especialmente no que diz respeito a uma sobreposição valorativa do cotidiano imediato em detrimento da apropriação do conhecimento científico enquanto objeto de aprendizagem para os camponeses –, constituem importantes formulações que podem contribuir fortemente para a melhoria da educação que é destinada aos povos do campo. Para tanto, precisam ser efetivados por todos os entes federados, e chegar a todos os cantos do Brasil, um desafio que reclama esforços de todos que sonham e lutam por uma Educação no Campo efetivamente de qualidade formal e política.

Nessa perspectiva, uma das frentes em que quem pesquisa e/ou atua na educação urbana ou do campo precisa se colocar é no combate às teorias educacionais e pedagógicas alinhadas aos interesses do capital e da classe social que domina os meios de produção, as quais respondem, atualmente, por sedutoras denominações, a saber: Construtivismo, Pedagogia das Competências, Teoria do Professor Reflexivo etc., todas englobadas nas chamadas “pedagogias do aprender a aprender” e, portanto, tributárias do Escolanovismo, à medida que apresentam como característica convergente uma visão biologicista dos processos educativos (desconsiderando a historicidade e concreticidade da educação enquanto prática social no seio da sociedade capitalista), e concorrem, desse modo, para levar a cabo a “formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p.11).

São essas concepções, lastreadas e propulsoras do ideário neoliberal e capitalista, que estão se destacando como hegemônicas nas propostas e práticas de formação docente e na educação em geral. Tensionando o debate sobre as consequências desse ideário nas políticas e práticas que envolvem os processos de formação de professores, Martins (2010, p. 20) considera que um dos primeiros princípios que norteiam esta formação é o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade, expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas do ato de ensinar, o que, segundo ela, baliza a

afirmação do irracionalismo como marca da “contemporaneidade pós-moderna”, à luz da qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real em sua universalidade e concretude é negada.

Como já dissemos anteriormente, a vida social e a educação que se movimenta no meio rural não escapa da lógica, das estratégias e das consequências do capitalismo, e, por isso mesmo, exigem dos sujeitos engajados na busca da proposição e efetivação de uma sociabilidade pautada no socialismo, enfocando a elaboração de políticas educacionais e produção teórica direcionadas à Educação do Campo, enquanto táticas que colaboram para a consecução deste fim, que busquem fundamentar o debate acerca desta modalidade educativa em concepções educacionais e pedagógicas que tenham caráter contra-hegemônico, ou seja, que sirvam de mote para se fazer a necessária crítica ao sistema social capitalista, na perspectiva de se forjar e executar propostas e práticas educativas que caminhem na direção da construção de uma formação social que atenda efetivamente todas as necessidades de todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano, sejam elas de cunho material ou simbólico.

Partindo desta compreensão, entendemos que, para fazer frente ao ideário capitalista e às concepções educacionais e pedagógicas que lhe dão sustentação teórica e ideológica, é preciso tomar como referência, fortalecer e difundir, no campo educacional em geral, e na Educação do Campo, em particular, teorias educacionais e pedagógicas que tenham consistência teórico-científica e proposições operacionais factíveis e capazes de se contraporem àquelas que são hegemônicas na atualidade.

Desta feita, cumpre informar que as teorias educacional e pedagógica que, a nosso ver, preenchem os requisitos necessários para se contraporem às concepções educacionais predominantes no campo da educação e da formação docente respondem, respectivamente, pelas denominações de pedagogia socialista e pedagogia histórico-crítica. A primeira, compreendida enquanto teoria educacional, “entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (SAVIANI, 2011, p. 17), edificada sobre a concepção da formação omnilateral. E a segunda, encarada como teoria pedagógica de inspiração marxista, enquanto derivação genuína da primeira. Seguindo este raciocínio, destacamos, com Taffarel (2011, p. 267), que

o marxismo, por trazer em si uma dada filosofia, cuja raiz é o ser humano e sua emancipação, a explicação sobre o conhecimento e a crítica radical às relações sociais dos modos de produção econômica, é a base teórica necessária, porque vital, para o tempo histórico e seus desafios e, portanto, para fundamentar a formação de professores.

Além de ser herdeira dessa base teórica, entendemos que a PHC reúne proposições operacionais factíveis de serem incorporadas em propostas e práticas educativas urbanas ou do meio rural.

De acordo com esta concepção educacional, 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, 2012, p. 13), daí seu caráter revolucionário, por defender e buscar que todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano possam acessar os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, ou seja, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, enquanto estratégia necessária à formação da classe trabalhadora, tendo em vista a transição da formação social capitalista para uma sociedade socialista.

Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica de caráter contra-hegemônico, que tem como diretriz principal a promoção de uma formação de cunho omnilateral, emancipatória e pautada na solidariedade coletiva, para os sujeitos sociais e aprendentes, que foi elaborada para ser implementada em um contexto socioeconômico cujos valores dominantes giram em torno da propriedade privada, da paradoxal produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e simbólicos, materializados na expropriação de mais-valia, na concentração de riquezas, e conhecimentos, nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, ambos negados às camadas oprimidas dessa sociedade, nas quais se inclui as populações que produzem e reproduzem sua existência no campo brasileiro.

Esta estrutura socioeconômica conta com uma superestrutura (base ideológico-operacional) que lhe garante legitimação e conservação, na qual insere-se a educação sistematizada, na medida em que esta é conduzida priorizando-se uma formação voltada à adaptação dos sujeitos a este sistema (elites formadas para as funções de mando, e as massas formadas para as funções subalternizadas), sem perspectivar a sua alteração para um modo de vida que privilegie a emancipação de todos os homens.

Para que se delineie uma educação deste tipo, faz-se necessário que os professores sejam formados com base em teorias pedagógicas que reverberem tais valores. E é neste aspecto, como já mencionamos, que são evocadas, e executadas, hegemonicamente, as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, multiculturalismo) (DUARTE, 2003), as quais, pelos princípios teórico-pedagógicos em que se sustentam, reforçam o projeto histórico capitalista,

principalmente por relativizarem a importância do papel da escola (pública) na transmissão do conhecimento objetivo à classe trabalhadora.

Neste sentido, considerando o potencial de que se reveste a Pedagogia Histórico-Crítica para balizar um debate profícuo e proposições factíveis direcionadas aos processos de formação humana – em especial, no contexto da Educação no Campo –, compreendendo as determinações sistêmicas que lhes afetam, bem como tomando como referência a realidade que enfeixa a produção da vida e da escolarização dos povos do campo, constituímos, para ser investigado, cujo produto da investigação encontra-se na presente tese, a seguinte questão científica: quais as contradições e possibilidades para uma implementação efetiva da PHC, por intermédio de um curso de formação continuada de professores do campo da Bahia, realizado pela Faculdade de Educação da UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, no contexto socioeducacional de municípios onde professores participantes do curso atuam?

Tomando esta questão científica como principal elemento estruturante da pesquisa, com esta investigação, objetivamos analisar as contradições e possibilidades derivadas da realização de um curso de formação continuada efetivado pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, junto a professores do campo baiano, para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional dos municípios onde professores participantes do curso atuam. A partir desse objetivo geral, foram sistematizados os seguintes objetivos específicos: a) Identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo nas cidades em que trabalham os participantes da formação ministrada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra, cotejando-as com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a PHC; b) Averiguar possíveis contradições e possibilidades que os documentos que normatizam a Educação do Campo nas cidades em que os participantes da formação ministrada pela UFBA atuam, bem como as condições de trabalho a que estes estão submetidos, apresentam para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional onde trabalham; e c) Verificar como os participantes da formação continuada em questão compreendem/avaliam os conhecimentos abordados/apreendidos no curso, especialmente aqueles referentes à PHC, para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que vivenciam na Educação do Campo.

É importante demarcar, aqui, que estamos entendendo formação continuada tal como esta modalidade de formação é concebida na Resolução CNE/CP n.º 2/2015², a qual aponta, em seu artigo 16, que a mesma

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nesta direção, o objeto de estudo que compõe esta tese situa-se numa interface entre o curso de formação continuada disponibilizado pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, a professores do campo de municípios baianos, a pedagogia histórico-crítica e os contextos concretos de ensino onde estes professores atuam, nos termos que seguem: a Ação Escola da Terra nasce como parte do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; ela é criada pela Portaria n.º 579, de 02 de julho de 2013, em substituição ao Programa Escola Ativa. Seu objetivo é promover formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, bem como de professores que atuam como assessores pedagógicos³ (também chamados de tutores) nessas

² Trata-se da resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que incorporou princípios defendidos pela ANFOPE, a exemplo da necessidade de se garantir uma sólida formação teórica na formação docente, e que foi revogada, em 2019, no contexto do governo federal de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, o qual, por meio da inserção de conselheiros no CNE que compartilhavam de sua posição ideológica, fez aprovar a resolução CNE n.º 2, de 20/12/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta nova resolução, ao invés de priorizar uma sólida formação teórico-prática para os professores da educação básica, atrela esta formação à BNCC, o que tende ao desenvolvimento da qualificação docente pautada em um praticismo, e, por conseguinte, a uma maximização do alinhamento do ensino ao ideário neoliberal, o qual submete todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados, convertendo a Educação em mercadoria. Sobre a ANFOPE, mencionada nesta nota, trata-se de uma Associação com longa trajetória de luta pela formação de professores no Brasil, cuja produção pode ser encontrada a partir dos boletins (<http://www.anfope.org.br/boletins/>) e da revista (<https://www.anfope.org.br/anfope-lanca-a-revista-formacao-em-movimento/>) por ela produzidos.

³ Profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes. Esses profissionais recebem uma bolsa de estudo e pesquisa do MEC/FNDE/SECADI, para exercerem esta função na Ação. Também recebem bolsa de estudo e pesquisa os docentes das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que desempenhem as funções de coordenador-adjunto, professor pesquisador, supervisor de curso, formador e tutor, nos cursos de formação de professores da Ação (BRASIL, 2013).

escolas. Além disso, visa oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, e atua nos processos de monitoramento, avaliação, gestão, controle e mobilização social do contexto educativo a que a Ação se direciona, a fim de favorecer o acesso, a permanência, e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades.

Prevê-se que a formação continuada se constitua num curso de aperfeiçoamento para professores e tutores de, no mínimo, 180 horas, divididas em dois períodos formativos: aquele de frequência ao curso, denominado tempo-universidade (ministrado com carga entre 90 e 120 horas), e aquele dedicado a atividades realizadas em serviço, com acompanhamento dos tutores, denominado de tempo escola-comunidade (com carga horária entre 60 e 90 horas). O acompanhamento pedagógico e gestão da formação se dão por intermédio de uma equipe constituída por coordenadores estaduais e distrital, e de tutores estaduais e municipais das redes de ensino, escolhidos por seleção pública (BRASIL, 2013). A implementação da Ação se dá por meio de uma parceria entre estados, municípios, instituições de ensino superior, que são responsáveis pela formação, e Ministério da Educação.

Esta Ação teve sua implementação iniciada no ano de 2014, tendo atendido, até o momento (setembro de 2019), cerca de 24 mil professores de escolas do campo e de comunidades quilombolas, atingindo 23 estados da federação, por meio da adesão de 25 universidades públicas⁴. Sua demanda inicial de formação previa atender 56.197 docentes (SOUSA NETO, 2017).

No âmbito da formação continuada da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) sob condução da Faculdade de Educação da UFBA⁵, que acontece por iniciativa e

⁴ Informações obtidas por meio de e-mail enviado à coordenação da Ação no Ministério da Educação, cuja resposta ocorreu na data de 16/09/2019. Além dos dados mencionados no texto, também fomos informados pelo MEC que a Ação, até o momento (setembro de 2019), teve adesão das seguintes universidades: UFT, UFAM, UFU, UFAL, UFCG, UnB, UFES, UFPI, UFSCar, UFS, UFBA, UFMT, UFPA, UFCat, UFFS, UFC, UFRS, UFRN, UFMG, UFAP, UFPE, UFSC, UFG, UFRRJ e UFMA. Em relação aos estados da federação, a Ação está presente nos seguintes: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal, Mato Grosso, Goiás, Pará, Amazonas, Tocantins, Amapá. Os estados do Acre, Roraima, Rondônia e Mato Grosso do Sul foram projetados/planejados para iniciar a implementação da Ação no ano de 2019, o que ainda não ocorreu. Conforme mensagem nos enviada em e-mail do MEC, tal implementação aguarda decisão das instâncias competentes do Ministério. Ainda conforme este Ministério, no ano de 2019, a única universidade que esteve com o curso ativo é a UFRS, justificando tratar-se de demanda de 2018 e que sofreu atraso na execução naquele ano.

⁵ Na UFBA, esta Ação é denominada de Curso de Aperfeiçoamento e Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), e é operacionalizada pelo GEPEC, grupo de pesquisa que constitui desdobramento do Grupo LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) daquela universidade. Conforme nos foi informado pela Coordenação do GEPEC da

operacionalização do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo – GEPEC/FACED/UFBA, conforme informações obtidas junto à coordenação do Curso, nesta instituição, já foram atendidos 2.063 professores, distribuídos por 66 municípios baianos, nas quatro edições do curso desenvolvidas (2014, 2015, 2016 e 2017), números que fazem com que esta universidade figure como a instituição de ensino superior que fez adesão à Ação Escola da Terra que desenvolveu mais edições e qualificou mais professores do campo a partir dela, até o momento.

Além do Curso de Aperfeiçoamento de 180 horas, a operacionalização da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) na UFBA contempla a certificação de Curso de Especialização para os cursistas que possuam diploma de licenciatura, os quais tem sua carga horária complementada em 160 horas, chegando a um total de 360 horas, carga horária mínima exigida para um curso de especialização. É mister informar que essa característica é uma particularidade do Curso levado a cabo pela UFBA, a qual complementa com recursos próprios o financiamento da Ação, a fim de que, na mesma, a formação se dê dessa forma, haja vista que esta modalidade de formação não está prevista na Portaria que instituiu esta Ação e, por essa razão, não é financiada pela SECADI/MEC. Além da UFBA, no conjunto das universidades que desenvolvem/desenvolveram esta Ação, apenas a UFAM e a UFFS oferecem/ofereceram esta modalidade de certificação pela formação.

Outra característica que distingue a Ação Escola da Terra na UFBA da forma como ela é conduzida nas demais universidades que a mantêm é o fato de o seu Curso está alicerçado na base teórica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, sendo uma das três únicas universidades brasileiras, de um conjunto de 25, que, até o momento, conduziu a Ação com base nestas teorias⁶, fato que influenciou decisivamente para que o elegêssemos como elemento que compõe o nosso objeto de pesquisa, haja vista tratar-se de uma base teórica considerada contra-hegemônica e consistente. Outro aspecto do contexto formativo em

UFBA, este grupo, além de se responsabilizar pela operacionalização da Ação em questão, implementa outras ações relativas à educação do campo, a exemplo da produção dos “Cadernos didáticos sobre educação do campo”, em 2010, em parceria com o MEC, disponível em <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>>, e dos Boletins GEPEC, que são produzidos periodicamente, já somando o número de 8, cujo objetivo é socializar as ações formativas e de luta implementadas, pelo Coletivo, no contexto de práticas educativas e de formação de professores do campo.

⁶ Chegamos a esta conclusão a partir da leitura dos textos que compõem o livro “Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil”, publicado em 2018, pela Editora CRV, sob a organização de HAGE et. al., no qual são apresentadas experiências de formação realizadas pela Ação (referida como Programa, no livro), em que se identifica a base teórica orientadora de cada experiência apresentada. Até o momento, este é o único material bibliográfico publicado com tais características.

análise que é importante informar é o fato de que o mesmo contou com a participação dos professores Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Newton Duarte como orientadores de estudo, além de ter distribuído um total de 8 mil exemplares de livros desses autores para os cursistas, material que serviu de meio de estudo para os professores que fizeram parte da formação, aspecto que também constitui um diferencial em relação aos cursos efetivado pelas demais instituições que aderiram à Ação.

Consideramos que esta investigação insere-se no conjunto de pesquisas que tomam como objeto de estudo processos de implementação da PHC em contextos concretos de formação docente e/ou de escolarização, cuja motivação parte do entendimento de que uma implementação exitosa dessa proposta pedagógica nos sistemas de ensino das esferas estaduais, municipais e/ou federal concorre para se colocar a educação escolar a favor das demandas da classe trabalhadora, e, desse modo, para encaminhá-la como um instrumento de transformação das relações sociais capitalistas.

Vale pontuar que propostas de formação continuada com este perfil correm sério risco de serem obstadas no Brasil, em razão da ideologia política do atual governo federal, presidido por Jair Messias Bolsonaro, que assume abertamente discursos e atitudes de viés da extrema-direita e neoliberal, e, portanto, encara como inimigo toda e qualquer ação que se baseie numa visão progressista de sociedade e de educação, como o é uma formação pautada na pedagogia histórico-crítica. Um indicativo dessa perspectiva é a proposição, pelo governo central, de um projeto de lei que cria o Programa Instituto e Universidades Empreendedores e Inovadores (Future-se)⁷, que, de forma não declarada, pretende submeter as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a produzirem conhecimento sob demanda do capital financeiro, cuja medida inicial seria a liberação para as que as IES públicas que aderirem ao Programa celebrem contratos de gestão com Organizações Sociais (OS)⁸ e captem recursos financeiros de empresas privadas, sob o argumento do fortalecimento da autonomia financeira destas instituições, o que, ao fim e ao cabo, significa permitir que instituições privadas façam

⁷ Tramita como Projeto de Lei n.º 3076/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>>. Acesso em 03 set. 2020.

⁸ Organização social (OS) é uma qualificação que se outorga a uma entidade privada, com a proposta que ela possa receber determinados benefícios do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.), para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade. Com esse título, é possível celebrar um contrato de gestão, um modelo de administração pública com maior abertura do capital privado, assim como o gerenciamento terceirizado por meio de instituições não estatais, conforme conceituação de João dos Reis Silva Júnior, In: Parecer sobre o Programa FUTURE-SE a pedido do CoC-CECH, disponível em: <http://www.cech.ufscar.br/conselho/convocacoes/2019/7%20-FUTURE-SE%20EM%20DEBATE.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

a gestão e apontem a direção que deve seguir a produção científica das universidades públicas, um eufemismo de privatização das mesmas, com forte potencial de produzir prejuízos para os seus professores e servidores e para a efetivação de sua função social.

Cumprir pontuar, aqui, que esta tese está sendo concluída e apresentada no contexto econômico e político nacional condizente com o final do segundo ano do governo de Jair Messias Bolsonaro (dezembro de 2020), ocasião em que já é possível se verificar resultados práticos do que o mesmo vem fazendo, resultados estes que permitem constatar a sua integral adesão aos valores neoliberais e aos interesses da classe social detentora dos meios de produção; resultados que podem ser ilustrados nos campos da economia, da saúde, e da educação, entre outros, como segue: na economia, além da aprovação da propalada Reforma da Previdência, que impôs retrocessos sem precedentes aos trabalhadores neste âmbito de direitos, se observa uma paulatina destruição da indústria nacional, com registro de grandes multinacionais de diversos setores produtivos abandonando o País, graças à desastrosa e subserviente política econômica do governo federal frente ao imperialismo norte-americano, o que está nos conduzindo à condição de nação exportadora de matéria-prima (*comodities*) e importadora de produtos manufaturados (industrializados), caracterizando um evidente processo de recolonização do País, sob o beneplácito do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. Na saúde, quando estamos enfrentando a maior pandemia que o mundo já vivenciou, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, em que já se registra, no Brasil, conforme dados oficiais, mais de 200 mil óbitos em decorrência dessa doença, o governo federal tem se portado de forma visivelmente inepta e irresponsável, sabotando medidas que os governos subnacionais têm adotado para controlar a doença, e não realizando a contento as ações que lhe cabem neste campo, tendo se verificado, por exemplo, que em menos de um ano, em plena pandemia, já passaram três ministros pelo Ministério da Saúde, sendo que o primeiro foi demitido por ter desagradado o presidente em razão das corretas orientações que recomendava aos entes federados e à população quanto à pandemia; o segundo pediu demissão, por não aceitar seguir a orientação do presidente de referendar o uso de medicamento sem eficácia comprovada contra a doença; e o terceiro é um general leigo na área da saúde e integralmente subserviente aos desígnios do chefe do executivo. No caso da educação, o Ministério por ela responsável se absteve de cumprir o seu papel constitucional junto aos entes federados na administração da crise sanitária, nesta esfera, e trata-se de uma área que tem maximizado os princípios privatistas e da meritocracia, numa tendência clara de desmonte do seu caráter público, desconsiderando que se trata de um

direito inalienável de todas as pessoas, às quais devem ser favorecidas as condições para se apropriarem e usufruírem dos bens intelectuais e simbólicos produzidos pela humanidade, enquanto expressões do gênero humano que são.

Nesta perspectiva, a tese aqui defendida repousa sobre a necessidade, colocada pela realidade e contradições inerentes ao modo de produção capitalista, de se formar professores com competência política e técnica que lhes permitam uma atuação profissional crítica, propositiva e eficiente, no sentido de se garantir à classe trabalhadora a apropriação do que de mais avançado a humanidade já produziu em matéria de conhecimento sistematizado, para o quê a sustentação dos processos de formação docente numa base teórica contra-hegemônica, que não dissocie premissas teóricas de programáticas, como o é a pedagogia histórico-crítica, se torna imprescindível.

Desse modo, defendemos que a formação continuada de professores do campo baiano conduzida pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, por ter se baseado na pedagogia histórico-crítica, não obstante as limitações inerentes ao formato e carga horária de um Curso de Aperfeiçoamento/Especialização, deu relevantes contribuições para que os professores que por ela passaram desenvolvessem e/ou ampliassem conhecimentos e visão de mundo e de educação comprometidos com os interesses da classe trabalhadora – em especial, do campesinato –, resultado que, entendemos, constitui elemento que possibilita que esta teoria pedagógica venha a ser implementada, exitosamente, nos contextos educativos em que estes professores trabalham.

Apresentados elementos importantes da caracterização da pesquisa, cumpre fazer alusão a estudos que ilustram a atual situação da temática pesquisada – vertente relacionada à propostas e práticas de implantação/implementação da PHC no trabalho pedagógico e na normatização institucional de sistemas de ensino, em especial na educação do/no campo – como objeto de investigação de estudos acadêmicos, apontando, desse modo, para uma breve revisão de literatura acerca desta temática.

Quando nos referimos à pesquisas que se debruçam sobre propostas e práticas de implantação/implementação da pedagogia histórico-crítica em sistemas ou redes de ensino, encontramos poucos trabalhos que o fazem; e fazendo isto tendo como campo empírico contextos concretos de ensino no meio rural, menos ainda. Acredita-se que um dos motivos que influenciam nessa baixa produção diz respeito ao fato de que, em geral, as pesquisas, principalmente as que se pautam no materialismo histórico-dialético como método de investigação e que, por conseguinte, são norteadas pela visão de mundo decorrente da teoria

marxista, buscam fazer análises documentais (de trabalhos acadêmicos e de legislação em geral) tencionando empreender a crítica aos pressupostos teóricos que os embasam, o que constitui uma necessidade premente para um embate qualificado com o ideário capitalista. Entretanto, entendemos que, considerando a necessidade de elaboração e execução de premissas e táticas programáticas para se fazer esse enfrentamento, é crucial que se debruce também sobre propostas e práticas concretas de formação embasadas no referencial teórico aqui defendido e problematizado, a fim de que se possa pensar sobre processos reais de formação que nele se baseiam, no intuito de, simultaneamente, se identificar as dificuldades que se apresentam nestes processos e de se potencializar os aspectos de experiências deste tipo que têm se mostrado exitosos, objetivos que justificam propostas de pesquisas como a ora relatada.

Numa tentativa de ilustrar produções acadêmicas que, de algum modo, foram elaboradas neste sentido, que tiveram como objetivo analisar casos de redes públicas de ensino que se propuseram a elaborar e implementar propostas pedagógicas baseadas na pedagogia histórico-crítica, fizemos uma consulta no sítio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, a partir dos descritores “implementação da pedagogia histórico-crítica” e “implantação da pedagogia histórico-crítica¹⁰”. Com o primeiro descritor, foram exibidos 25 trabalhos, e, com o segundo, 29. Verificados os resumos dos trabalhos apresentados em ambos os casos, e levando em conta que alguns trabalhos se repetiram na pesquisa dos dois descritores, identificou-se produções que versavam sobre processos de

⁹ A consulta foi feita no endereço eletrônico <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>, acessado em: 14 set. 2019. Inicialmente, os descritores foram usados com aspas, situação na qual não foi exibido nenhum resultado, nos dois casos. Os resultados mencionados foram exibidos quando os mesmos foram usados sem aspas. Sabemos que existem outras redes de ensino que já ensaiaram a utilização da PHC enquanto base teórica para o seu trabalho pedagógico, embora não sejam muitas. Mas, nesta consulta, identificamos apenas o caso das redes mencionadas, num número que se mostrou suficiente para ser utilizado no sentido de atender ao objetivo deste trabalho, visto que, nesse quesito, tencionamos fazer alusão a exemplos de municípios/redes de ensino que se dispuseram a implantar/implementar a pedagogia histórico-crítica, no sentido de, de certa forma, tomar tais experiências como parâmetro (contradições e possibilidades envolvidas) para pensar as experiências/questões por nós investigadas, o que, também, constitui parte da revisão de literatura quanto à temática em discussão.

¹⁰ Nesta consulta, usamos os termos implantação e implementação, por entender que o uso de ambos tem potencial para revelar, por meio de pesquisa em ambiente virtual, trabalhos que discutam experiências de redes de ensino em que se utilizou da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica norteadora. Vale esclarecer que no título desta tese optamos por utilizar o termo “implementação”, por considerá-lo mais compatível com a(s) experiência(s) que investigamos enquanto campo empírico, visto que, pelas informações iniciais que dispúnhamos do nosso objeto, entendemos não se tratar de implantação da PHC, pois o termo implantação remete à iniciativas oficiais de implantação de currículos, assumidas abertamente pela gestão de uma rede de ensino, e o que estamos discutindo a respeito da utilização da PHC, nas redes de ensino envolvidas, não necessariamente se trata de implantação, ou institucionalização, da mesma nessas redes. Daí termos utilizado, no título do trabalho, ao invés de implantação, o termo implementação, que, para acontecer, prescinde de decisão oficial da rede de ensino; pode acontecer por iniciativa dos professores cursistas, no âmbito das escolas e salas de aulas em que estes atuam.

implantação e/ou implementação da PHC nas seguintes redes de ensino: Estado do Paraná (2 dissertações), Cascavel/PR (1 dissertação), Itaipulândia/PR (2 dissertações), Foz do Iguaçu/PR (1 dissertação), Irati/PR (uma dissertação), Limeira/SP (1 dissertação) e Campo Grande/MS (1 dissertação). Desse conjunto de redes, trataremos, a seguir, de forma ilustrativa, das experiências realizadas na rede estadual do Paraná e nas redes municipais de Itaipulândia e Cascavel.

No que se refere à experiência relativa à rede estadual do Paraná, nos reportaremos ao trabalho de Baczinski (2012) enquanto referência para tratarmos da mesma. Nesta produção, esta autora aponta que investigou o processo de implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná, ocorrido entre 1983 a 1994 e 2003 a 2010, com objetivo de entender em que grau de comprometimento por parte dos governantes se deu esse processo. A autora conclui, com base numa pesquisa bibliográfica e documental, que a motivação principal da adoção dessa proposta pedagógica por tais governos foi a busca de um consenso e apoio social aos seus projetos de poder, haja vista que, nos anos iniciais da implantação, o Brasil estava vivendo o ocaso do estado de exceção iniciado em 1964 e ensaiando o processo de redemocratização; a defesa de uma educação progressista estava em consonância com o que a sociedade esperava dos governos de então. Entretanto, atesta a autora, destacou-se, nesse período, relativos descompassos entre o dito e o feito, haja vista que a implantação desta teoria pedagógica na rede de ensino estudada se deu pela apropriação idealista de seus pressupostos e objetivos, pela versão normativa e receituária, pela tática da formação fragmentária, estritamente parcial e utilitária, aspectos que, segundo a autora, concorreu para a não alteração do modelo neoliberal de sociedade e de educação então vigente.

Quanto ao segundo período analisado (2003 a 2010), a autora destaca os seguintes elementos que depunham contra a adoção efetiva da pedagogia histórico-crítica pelo contexto estudado: redução da proposta à discussão de aspectos metodológicos da prática escolar, ausência de condições de trabalho para os docentes (carga horária de trabalho elevada, inúmeras turmas/séries diferentes para o professor lecionar), insuficiência da formação inicial e continuada dos docentes, entre outras. De nossa parte, consideramos salutar a crítica empreendida pela autora ao processo de implementação da PHC no período/espaço investigado. Entretanto, entendemos que um processo de implantação de uma proposta pedagógica pautada nesta corrente pedagógica que compreendeu cinco gestões governamentais estaduais (20 anos), certamente, deixou algum aspecto positivo no percurso de implementação da mesma neste sistema de ensino, e a autora mencionada não demonstrou,

a nosso ver, esforço para verificar com mais profundidade e/ou divulgar estes aspectos, o que, se tivesse acontecido, indubitavelmente, colaboraria no fortalecimento da PHC enquanto objeto de investigação e enquanto proposta educativa norteadora do trabalho pedagógico de redes educacionais.

No tocante à experiência realizada pela cidade de Itaipulândia, a mesma é relatada numa produção de Balzan e Orso (2013). O estudo que estes autores apresentam foi feito a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica em que visou-se analisar o processo de institucionalização e implementação da PHC nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itaipulândia.

Quanto às dificuldades encontradas no processo de implantação estudado, Balzan e Orso (2013) informam que uma delas foi o fato de que apesar de os docentes terem passado por formação continuada para se apropriarem da corrente pedagógica em questão, os mesmos encontravam dificuldades para organizar o trabalho de sala de aula a partir do referencial teórico-metodológico que lhe caracteriza, o que foi minorado com o resultado do trabalho de assessoria realizado pelo professor João Luis Gasparin, conforme relato dos autores. Como aspectos positivos desse processo, estes pesquisadores mencionam a implementação de ações relacionadas às condições de trabalho, valorização profissional dos docentes e à melhoria da qualidade do ensino em geral na rede em questão, o que aconteceu, segundo eles, em razão das reivindicações e pressões da categoria de professores.

Em relação à experiência do município de Cascavel, trataremos da mesma a partir das da discussão realizada na dissertação intitulada “A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015)”, de autoria de Leonete Dalla Vecchia Mazaro, cujo objetivo geral foi historicizar o processo de produção do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR no período de 2005 a 2008 e de sua implantação de 2008 a 2015, e verificar em que medida esse documento está alicerçado no aporte que anuncia, qual seja, a pedagogia histórico-crítica. Por meio de análise documental e bibliográfica, a autora concluiu que para se efetivar um currículo na perspectiva da PHC é necessário compreender o método que dá suporte a esta teoria pedagógica, o materialismo histórico-dialético, e, a partir dele, interpretar a realidade e seu movimento na totalidade das relações.

Ao analisar o percurso histórico que foi objeto do estudo feito, Mazaro (2018) constatou que, no período de 2005 a 2007, se deu a elaboração do currículo da rede, com base na PHC; no período de 2008 a 2010, a preocupação se centrou em formações continuadas

para os profissionais de educação envolvidos, a fim de se implementar o currículo produzido; e de 2011 a 2015, segundo a autora, a luta ficou limitada a se garantir que o currículo fosse citado na legislação municipal. Neste sentido, para a autora, tanto no período de produção, quanto no período de implementação, verificou-se que a rede assumiu a PHC como base para o seu trabalho educativo, mas somente no discurso, visto que não se percebeu ações mais efetivas da Secretaria de Educação local para implementação do currículo produzido. Entretanto, sublinha a pesquisadora, de certa forma, os professores compreenderam que a sua ação pedagógica deve ser direcionada na perspectiva da transformação social, e, apesar da descontinuidade de ações realizadas pelo município, de troca constante de gestores da secretaria de educação, houve avanço significativo na compreensão dos objetivos que se almeja para a educação da rede e da necessidade de luta coletiva para que eles sejam atingidos. Outro aspecto destacado pela pesquisadora é que, não obstante os problemas verificados, as escolas continuaram a reformular seus PPPs, a realizar seus planejamentos e planos de ação com base nos pressupostos do currículo da rede, cuja fundamentação teórica, como já mencionado, assentava-se na PHC.

Embora não se relacione com o conjunto dos trabalhos levantados na pesquisa que fizemos no sítio da BDTD, é importante mencionar, aqui, mais dois trabalhos que problematizam processos de implementação da pedagogia histórico-crítica em contextos concretos de ensino, com os quais tivemos acesso em razão de nossa aproximação com a literatura relativa a esta temática. O primeiro é uma produção acadêmica de Gasparin (2013), que se constituiu num relato da experiência deste autor no trabalho com a PHC em cursos de graduação, como professor, e em assessorias didático-pedagógicas a prefeituras, núcleos regionais de educação e instituições educacionais privadas. Segundo este autor, o mesmo vem fazendo trabalhos de assessoria educacional desde o ano de 1992, já tendo atendido 88 cidades, distribuídas entre 8 estados brasileiros, mais o distrito Federal e a cidade de Lima-Peru, uma abrangência quantitativamente considerável e que torna a alusão a este relato imprescindível nesta tese.

Decorrente das observações pessoais sobre o trabalho que vem desenvolvendo, bem como de relatos de docentes do ensino fundamental, médio e superior que participam de suas formações, Gasparin (2013) evidencia o que ele considera desafios dos processos de implantação da PHC, dentre os quais, os que seguem: incentivar os docentes do ensino superior, que trabalham com a formação inicial dos futuros docentes da educação básica, a que, em seu trabalho profissional, deem destaque ao processo dialético de elaboração do

conhecimento científico-cultural; desafiar os autores de manuais didáticos, das diversas áreas do conhecimento da educação básica, a que elaborem suas obras tendo como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a didática desta pedagogia; trabalhar na perspectiva da tomada de consciência da necessidade de transformação da sociedade capitalista; trabalhar para uma adequada organização coletiva da classe trabalhadora e, de modo especial, dos docentes; trabalhar na formulação de propostas pedagógicas direcionadas ao trabalho nas creches e na educação infantil a partir das orientações da pedagogia histórico-crítica.

Com tais apontamentos, Gasparin (*idem*) sinaliza que a institucionalização da PHC tem tido alguns avanços na educação brasileira (o trabalho que ele desenvolve é uma evidência disso). Entretanto, ele indica que ainda há muito por se fazer para se alcançar uma materialização plena dessa teoria nas práticas pedagógicas das escolas deste País, constatação que imprime relevância a investigações do tipo da que é apresentada nesta tese.

O segundo estudo que é importante registrar aqui é o de Taffarel e Santos Júnior (2013), o único, dentre aqueles nos quais nos debruçamos, que apresenta uma discussão relativa a um processo de implementação da PHC num contexto específico de educação no meio rural – motivo que torna recomendável mencioná-lo neste trabalho. Nesse estudo, os autores problematizam o Programa Escola Ativa, enquanto proposta de formação da classe trabalhadora assentada na ideologia burguesa – por meio da formação de professores e orientação do trabalho pedagógico das classes multisseriadas das escolas do campo –, e apresentam a experiência da Faculdade de Educação da UFBA, que, na operacionalização desse Programa, o redimensionou, à medida que o conduziu com base no referencial da teoria marxista e da pedagogia histórico-crítica.

No texto em que apresentam esta experiência, Taffarel e Santos Júnior (2013) tecem uma crítica contundente às especificidades do Programa Escola Ativa – entre as quais, aquelas que dizem respeito à sua origem, orientação política, não efetividade de resultados na melhoria da qualidade da educação do campo, falta de autocrítica e não presença dos Movimentos de Luta Social no Campo como articuladores dos povos do campo ao Programa –, e apontam indicadores de sucesso do processo de reconfiguração que o grupo da LEP/UFBA fez no mesmo a partir da teoria marxista e da PHC, a saber: alteração da postura dos professores, elevação da qualidade do trabalho feito pelos docentes das escolas dos municípios conveniados e o fato de a experiência da Bahia ter servido como ponto de apoio para alterar nacionalmente o Programa Escola Ativa, que a partir de 2013 passou a ser

oficialmente denominado de Ação Escola da Terra. Não obstante, os autores reconhecem que o processo de implementação da PHC em questão se viu limitado por questões que ainda demandam enfrentamento: falta de estrutura nas escolas e na maioria dos municípios conveniados para o desenvolvimento do trabalho, fragilidade da formação dos docentes, e a questão da posição de classe, haja vista que, segundo os autores, parte da recusa/resistência à implementação da proposta estava alicerçada numa posição de classe, manifestada na falta de interesse de setores ligados ao poder local (municípios) de que proposições como as da pedagogia histórico-crítica servissem de orientação para a formação das crianças e jovens das localidades envolvidas.

Nessa perspectiva, o texto em que os autores apresentam o resultado da experiência do grupo da LEPEL/UFBA se soma àqueles que problematizam processos de implementação da pedagogia histórico-crítica em ações de formação docente e de escolarização, enfatizando os avanços obtidos e reconhecendo as lacunas que precisam ser atacadas, bem como apontando que tais experiências demonstram “a possibilidade e a necessidade de construir alternativas pedagógicas nas entranhas da escola realmente existente” (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 104). Tal perspectiva é contemplada na pesquisa relatada nesta tese, visto que, por meio da mesma, investigou-se uma experiência do tipo relatada pelos autores, enfocando a realidade concreta em que os professores participantes da experiência atuam, a partir das vozes dos mesmos quanto às dificuldades/fragilidades e às potencialidades dessa experiência para o enfrentamento de suas demandas relativas ao trabalho pedagógico que realizam e às condições de trabalho sobre as quais labutam, e a partir da elaboração e exposição da crítica às concepções de educação subjacentes nos documentos que normatizam o ensino no campo dos municípios investigados, bem como por meio da identificação das possíveis brechas ou aspectos que tais documentos apresentam como sendo elementos potencializadores de uma implementação exitosa da pedagogia histórico-crítica nesses contextos.

Além da discussão que compreende a respeito da pedagogia histórico-crítica, o objeto de investigação em tela tem como outra nuance estudo que recai sobre a Ação Escola da Terra, haja vista que é no contexto desta Ação, mais especificamente no âmbito de sua operacionalização na UFBA, que esta teoria pedagógica é investigada. Em sendo assim, considera-se salutar, neste trabalho, além dos elementos já pontuados sobre esta Ação, aludir à informações sobre a sua situação enquanto objeto de pesquisa, mormente na etapa formativa denominada de *stricto sensu*, que é aquela na qual esta produção se insere. Para nos iniciarmos a fim de fazer esta alusão, fizemos uma consulta no sítio da Biblioteca Brasileira

de Teses e Dissertações¹¹, utilizando-se do termo “Programa Escola da Terra”, enquanto expressão exata, na qual apareceram 6 resultados, relativos a dissertações. Também consultamos a partir do termo “Ação Escola da Terra”. Neste caso, não se apresentou nenhum resultado. Dos seis resultados derivados da consulta com o primeiro termo, 3 deles referem-se a pesquisas que teve a Ação Escola da Terra como objeto de estudo específico, sendo que 1 (um) trata desta Ação no Estado do Amazonas e 2 dizem respeito à sua operacionalização no estado de Pernambuco; os outros três fazem menção à Ação, mas não o tem como objeto específico.

A fim de termos mais segurança quanto à enunciação do real volume de pesquisas em nível de mestrado e doutorado já produzido acerca desta Ação, também consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹², a partir do descritor “Programa Escola da Terra”, como expressão exata, tendo sido gerado 11 resultados, sendo 2 teses e 9 dissertações. Dos trabalhos apresentados nesta consulta, identificamos 5 dissertações que versam especificamente sobre a Ação Escola da Terra, abordando sua operacionalização, respectivamente, nos estados do Amazonas, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia. Como os trabalhos referentes aos estados do Amazonas e Pernambuco são os mesmos que apareceram na pesquisa feita no sítio da BDTD, é possível inferir que existem 5 dissertações produzidas sobre esta Ação, e que não existe nenhuma tese elaborada a seu respeito. Em sendo assim, certamente, esta tese figurará como sendo a primeira a ser produzida no Brasil tendo no contorno do seu objeto de estudo a Ação Escola da Terra.

A seguir, registraremos uma síntese de três das dissertações identificadas, a título de ilustração de uma revisão de literatura sobre esta temática. A primeira diz respeito ao trabalho que trata da implementação da Ação no estado do Amazonas, cujo título é “Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente”, de autoria de Silmar da Silva Ferreira. Nessa dissertação, objetivou-se analisar a Ação Escola da Terra, no que tange à formação continuada oferecida aos professores que atuam nas classes multisseriadas do 1º ao 5º ano, nas escolas do campo do estado do Amazonas, no ano de 2014, a fim de compreender o desenvolvimento desta ação de forma propositiva para contribuir com

¹¹ A consulta foi feita no endereço eletrônico <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, acessado em: 14 set. 2019. Também fizemos uma consulta neste mesmo sítio com o termo Programa Escola da Terra como expressão aberta (sem aspas), na qual foram apresentados 2.952 resultados, tendo se apresentado entre os primeiros as mesmas dissertações que apareceram com a consulta em que este termo foi usado como expressão exata (com aspas), mais uma dissertação específica sobre o Programa (Ação Escola da Terra), a qual trata da operacionalização do mesmo no estado do Espírito Santo.

¹² A consulta foi feita no sítio <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acessado em: 18 set. 2019.

a gestão local. O percurso metodológico incluiu análise documental e revisão de literatura, além da utilização de relatórios de acompanhamento e monitoramento da Ação realizados pela sua coordenação estadual. Como corolário desse processo, a autora identificou, por meio de um questionário que compunha os relatórios avaliados, que a maioria dos participantes da formação (professores e tutores) se disseram satisfeitos ou muito satisfeitos com a mesma, cujo foco de conteúdo centrava-se na qualificação tida como necessária para se atuar com as especificidades da educação do campo, levando em consideração as questões de sustentabilidade para a prática crítico-reflexiva, considerando a realidade de cada comunidade envolvida.

A partir da descrição e análise realizada, Ferreira (2016) pontuou que, não obstante o fato de a Ação Escola da Terra, referenciada por ela como Programa, se dispor a oferecer formação continuada aos docentes das classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do campo, e fornecer material pedagógico em kits com jogos de língua portuguesa, matemática e ciências, por si só é insuficiente. Assim, sugere que as estratégias desta Ação sejam estendidas para os professores e turmas do 6º ao 9º do ensino fundamental e ensino médio de escolas do campo, de modo a contemplar a educação do campo integralmente. Outrossim, a pesquisadora propõe que o tipo de formação disponibilizada pela Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) possa ser oferecida tanto em polos presenciais, nas sedes dos municípios, quanto à distância, por meio de Centros de Mídias, o que, segundo ela, no contexto pesquisado, se justifica pela vasta dimensão geográfica do estado do Amazonas, pela dificuldade de acesso aos municípios, pela realidade de calendários adaptados para atender períodos de cheias e vazantes dos rios, pela rotatividade de professores para atuarem nas comunidades mais distantes e pela dificuldade de acesso à internet nas comunidades, entre outros fatores.

A segunda dissertação que registramos intitula-se “Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco”, de autoria de Adriana Soares de Carvalho Elias. A pesquisa que gerou este trabalho visou analisar as expectativas formativas dos professores da multissérie em relação à formação da segunda edição da Ação Escola da Terra em Pernambuco, na perspectiva de identificar a influência desta Ação para a trajetória formativa dos profissionais envolvidos. Os dados discutidos decorreram de análise documental e aplicação de questionário para os participantes do curso, contemplando três municípios, discussão que se fundamentou em autores como Paulo Freire e Miguel Arroyo.

No que concerne ao levantamento das expectativas dos cursistas em relação à formação e o impacto desta em suas trajetórias enquanto professores da educação do campo, Elias (2017) apontou que os sujeitos da pesquisa explicitaram que a formação contribuiu, entre outras coisas, para mudar a compreensão do que seja educação rural e educação do campo; para refletir um modo novo de educar, trocando experiências, constituindo caminhos de como trabalhar com a multissérie; para uma visão diferenciada das escolas do campo e da multissérie; para a melhoria do planejamento e constituição de interação e envolvimento da escola com a comunidade, o que, conforme a autora, está em consonância com as expectativas dos cursistas em relação à formação.

O que se depreende das asserções trazidas pelas duas dissertações apresentadas anteriormente é que as formações vinculadas à Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) tiveram relativo êxito nos espaços e períodos analisados, no que tange às manifestações dos profissionais envolvidos, quando responderam aos questionários relativos à operacionalização do curso de que participaram, embora estes cursos tenham se pautado por um viés teórico-metodológico mais consentâneo com a orientação pedagógica que sobrepõe os conhecimentos relativos às especificidades dos contextos locais, enquanto elementos estruturantes dos currículos das escolas do campo, em relação aos conhecimentos científicos, visão que também predominou nas proposições das autoras do trabalho.

A terceira dissertação sobre a Escola da Terra que faremos referência está publicada sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia”, de autoria de Pedro Cerqueira Melo, cujo objetivo geral foi analisar os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito da Ação Escola da Terra MEC/SECADI/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores. Tendo se sustentado teoricamente no materialismo histórico-dialético, o estudo constituiu-se numa análise documental, debruçando-se, principalmente, sobre o Projeto Pedagógico do Curso da Ação Escola da Terra implementado pela UFBA, o qual constitui uma faceta que compreende o nosso objeto de investigação.

Os resultados da pesquisa de Melo (2018) revelaram que os principais fundamentos do Projeto Político-Pedagógico implementado pela UFBA na Ação Escola da Terra advêm da referência marxista, especificamente da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que foram tratadas no Curso através da utilização de uma bibliografia

específica. Entretanto, pondera o autor, apesar de o PPP em questão se articular em bases críticas, não aprofunda as relações e os nexos com as práticas e com as lutas dos trabalhadores do campo na defesa da questão agrária, na concepção de educação do campo e suas vinculações com os movimentos sociais.

A nosso ver, trata-se de uma discussão relevante. Porém, parece-nos, revestida de uma flagrante limitação, visto que se propõe a analisar um processo formativo apenas pelas proposições do seu PPP. Ademais, compreendemos que a ponderação feita pelo autor apresenta-se superficial e desarrazoada, considerando o conteúdo do projeto do curso que ele analisou, visto que, entendemos, numa formação que se assenta efetivamente no materialismo histórico-dialético e em suas expressões na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, como é o caso em questão, pelos pressupostos ontológicos e epistemológicos nos quais esta base teórica se ancora, está presente, implícita ou explicitamente, um compromisso político claro com a classe trabalhadora e suas demandas colocadas pelo real, incluindo a questão da reforma agrária e outras pautas capitaneadas por movimentos sociais diversos.

Ante o exposto quanto às características das pesquisas que compuseram as dissertações mencionadas, entendemos que a nossa investigação avança em relação às mesmas, em nível de abrangência e profundidade, por buscar perscrutar resultados do processo formativo abrangido por nosso objeto de estudo na perspectiva de detectar influência do mesmo no âmbito do direcionamento do trabalho pedagógico de redes de ensino, mais especificamente na educação do campo dessas redes, cotejando os limites – enquanto expressões de contradições da totalidade do modo de produção capitalista que reverberam nos contextos educativos em questão – e possibilidades de isto vir a acontecer efetivamente, a partir da análise de um conjunto de documentos que normatizam a educação do campo dos municípios envolvidos, identificando e problematizando as condições objetivas de trabalho oferecidas aos professores cursistas, bem como por meio das vozes destes e de outros profissionais que tenham vínculo com a educação municipal, incluindo os tutores da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) nas cidades e representantes da gestão das secretarias de educação e dos sindicatos de professores locais.

Face a tal caracterização, a hipótese de trabalho que orienta a presente tese foi resumida nos seguintes termos: o curso de formação continuada promovido pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, em razão de ter se referenciado na pedagogia histórico-crítica, que tem caráter contra-hegemônico, constitui um factível meio de se produzir uma crítica e

qualificada formação nos professores cursistas, e, por conseguinte, de se inserir esta teoria pedagógica no contexto de atuação profissional desses professores, consciente dos elementos que compõem a realidade objetiva dos contextos educativos afetados, a qual reverbera as contradições inerentes a uma sociedade regida pelo capital – cuja característica principal é a contradição capital-trabalho –, em que se verifica forte influência de teorias pedagógicas alinhadas ao ideário capitalista neoliberal, além de carências na formação e valorização docente e na infraestrutura e de material das escolas do campo.

Parâmetros teórico-metodológicos

O fazer/conhecer científico implica, necessariamente, na definição e adoção de opção(ões) teórico-metodológica(s) para se levar a cabo os objetivos pretendidos. Tais opções revelam, implícita ou explicitamente, os pressupostos ontológicos e epistemológicos que orientam o pensamento e a ação do sujeito pesquisador na apreensão e problematização do objeto pesquisado. Neste sentido, entendemos, com Pinto (1979, p. 76), que “a ciência é uma criação do homem, que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente”. Trata-se, portanto, de se debruçar sobre aspectos da realidade concreta dos seres humanos com vistas a compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

A partir destes pressupostos, queremos demarcar que, na proposição e efetivação da pesquisa ora relatada, nos norteamos por princípios inscritos no materialismo histórico-dialético para abordar/investigar o objeto em questão. Apoiamo-nos nesta perspectiva teórica, epistemológica e metodológica como parâmetro para abordar este objeto por dois motivos que se complementam: primeiro, pela visão de mundo consubstanciada na mesma, a qual se coloca em defesa da construção de uma realidade social igualitária, em contraposição à lógica que preside as sociedades capitalistas, as quais têm como principal objetivo a manutenção e expansão dos privilégios das classes dominantes, em detrimento de uma vida digna para os trabalhadores; e, segundo, pela potencialidade investigativa de que tal perspectiva se reveste através de algumas das categorias de análise nela contempladas, especialmente a de totalidade, a de contradição e a de realidade e possibilidade, as quais nos instrumentalizarão nessa empreitada investigativa, tendo como intenção, *a priori*, desvelar as contradições que se interpõe sobre o objeto de pesquisa investigado (implementação da PHC, por meio de uma formação da Ação Escola da Terra, na Educação do Campo de municípios baianos), e vislumbrar possibilidades de superação dessas contradições, tendo em vista a consecução de

qualificados processos de formação de professores para o campo, de efetiva apropriação do conhecimento científico pelos povos do campo e, teleologicamente, de superação da sociedade regida pelo capital.

No campo do materialismo histórico-dialético, o método deve nos auxiliar a captar o movimento real no pensamento, de maneira a se entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Implica, desse modo, tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da universalidade (nível de apreensão da realidade que abrange as suas determinações mais simples – e gerais), da singularidade (que expressa essas determinações na imediatez do real) e da particularidade (elemento de mediação em que se materializa o singular e o universal).

É importante salientar que, neste trabalho, estamos diferenciando, conforme Kuenzer (1998), categorias metodológicas de categorias de conteúdo. As primeiras, nas quais incluímos, além das categorias da totalidade e da contradição, a de realidade e possibilidade, enquanto par dialético, são aquelas constituintes do próprio método tomado como referência, as quais dão suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos do percurso investigativo. Quanto às categorias de conteúdo, estas se referem ao particular, decorrem dos dados coletados e produzidos durante a pesquisa. São, portanto, recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

Em relação à categoria da totalidade, esta aparece como sendo nuclear no método marxiano, enquanto veículo de produção de conhecimento. A importância dessa categoria no método dialético é referendada por José Chasin (*Apud* TONET, 2013, p. 116) quando este autor afirma que “o conceito de totalidade é absolutamente decisivo. Em última análise o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquirido. E do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade”.

A fim de se esclarecer um pouco mais sobre como esta categoria se expressa no pensamento marxiano, vale lembrar de uma explicação feita a esse respeito por Lukács (1947, *apud* MÉSZÁROS, 2013, p. 58), quando este autor aponta que a concepção materialista dialética de totalidade significa: 1) “unidade concreta das contradições interagentes”; 2) “relatividade sistemática”, porquanto qualquer totalidade determina as totalidades que lhes são subordinadas e é, simultaneamente, sobredeterminada por totalidades de complexidade

maior; 3) “relatividade histórica”, visto que toda totalidade é mutável e se circunscreve a um determinado contexto histórico. Como a segunda característica já foi, em certa medida, contemplada nesta introdução, vale comentar, aqui, a primeira e a terceira: quanto à primeira, esta traz à tona a categoria da contradição na teoria social de Marx. Neste momento, ela se apresenta enquanto elemento imanente à totalidade (ou totalidades), entendida como o elemento desencadeador das transformações das realidades. Já no que tange à terceira característica, a mesma é salutar de ser destacada em razão de se traduzir num importante princípio do método marxiano, que é o fato, que se depreende deste, de que as generalizações, no campo da pesquisa histórica, se limitam ao período/contexto histórico que compreende a totalidade investigada, o que difere do pensamento dos economistas clássicos com os quais Marx polemizou, que entendiam, por exemplo, que a constituição das categorias econômicas seguem leis naturais e eternas, ou seja, que estas se traduziram da mesma forma em todas as formações históricas.

Tal princípio (a totalidade) implica, inicialmente, em se conceber, e se considerar, metodologicamente, que a realidade de uma determinada formação social é composta de partes, sendo cada uma delas um complexo de maior ou menor amplitude; cabendo ao pesquisador chegar àquelas partes de menor complexidade, visto que são elas os componentes fundamentais do objeto. Num segundo momento, implica também em se ter claro que a realidade é dinâmica e, portanto, está sempre se transformando; cabendo ao pesquisador captar este movimento de transformação e as mediações que lhe se circunscrevem. E, num terceiro momento, reclama do pesquisador que se detenha no fato de que há conexões entre as partes, cabendo-lhe, nesse sentido, o desvelamento dessas conexões (ou mediações), condição *sine qua non* para a apreensão da concreção da realidade em sua totalidade.

Sem pretender fazer uma transposição exata destas asserções para pensar o nosso objeto de pesquisa, é possível dizer que a Ação Escola da Terra na UFBA, em sua interface com a pedagogia histórico-crítica, sua base teórica, e com a realidade educacional dos municípios investigados, compõe uma totalidade menor e que é indissociável da totalidade que forma a sociedade burguesa, refletindo, portanto, elementos que compõem a concreção desta na esfera econômica, política e socioeducacional.

Fica evidenciado que, na acepção marxiana, a apreensão da concretude da realidade (da totalidade) se dá no nível do pensamento. Para se chegar a essa concretude (ao concreto pensado) é imprescindível isolar e analisar, por meio da abstração, as determinações mais simples dos elementos que formam a totalidade, a realidade concreta, que só é concreta

porque, justamente, se constitui na síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o elemento (cada elemento) isolado da totalidade que compõe, e examinado por meio da abstração, pelo processo intelectual, se torna “abstrato” no pensamento, condição que não assume no interior da totalidade de que foi extraído, já que esta, por ser síntese de múltiplas determinações, é concreta, ou, dito de outro modo, é o concreto pensado.

Seguindo-se este raciocínio conclui-se que, para Marx, ou para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento concreto do objeto é, ao fim e ao cabo, o conhecimento das suas múltiplas determinações. “Tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45).

No pensamento marxiano, a sociedade burguesa constitui uma totalidade concreta, difere, portanto, da ideia de um todo constituído por partes funcionalmente integradas, visão que é característica do pensamento positivista. Na visão marxiana, essa totalidade concreta reveste-se de máxima complexidade e é constituída por totalidades de menor complexidade, como já referido anteriormente. Conforme Netto (2011), interpretando a teoria de Marx, nenhuma dessas totalidades é “simples”, sendo que o que as distingue é o seu grau de complexidade, não obstante o fato de que há totalidades mais determinantes que outras, cujo exemplo principal é a produção, que, no conjunto da produção das condições materiais da vida social, determina a distribuição, o consumo e circulação de bens materiais e intelectuais como um todo.

No seu estudo, Marx constatou que a totalidade concreta e articulada que a sociedade burguesa encerra é uma totalidade dinâmica, e que seu movimento é decorrente do caráter contraditório de todas as totalidades que a compõe. São as contradições que lhes são inerentes que promovem as transformações nas totalidades em geral, cujas feições e mediações envolvidas cabe ao pesquisador descobrir. No caso da totalidade concreta que é a sociedade burguesa, o cientista e pesquisador Karl Marx descobriu que a sua principal contradição é a contradição entre capital e trabalho, entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação. É, pois, esta contradição que, segundo Marx (2008, p. 48), compreendida de forma crítica, propositiva e consequente pela classe trabalhadora, levará à transformação do modo de produção capitalista numa outra formação social, na qual o ser genérico do homem possa triunfar. Essa é uma das conclusões do seu estudo, a qual transparece nos seus escritos quando ele assevera:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes,

ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura.

No sentido de reiterar nossa justificativa de aproximação com o método dialético na perspectiva marxista, e a opção pelo mesmo como orientação teórico-epistemológica e metodológica do trabalho, lembramos, com Lefebvre (*Apud* GADOTTI, 1995, p.108), que

a contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que existem contradições, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera.

A categoria da contradição, portanto, enquanto elemento indissociável do real, tem uma feição positiva, no sentido de que constitui o motor das transformações.

Como pontuamos anteriormente, a principal contradição da sociedade burguesa é a contradição capital-trabalho, expressa no caráter social da produção e no caráter privado da apropriação. Entendendo o nosso objeto de estudo em suas conexões com a totalidade da formação social capitalista, podemos inferir, pelas características da teoria pedagógica em que se ancorou a formação da Ação Escola da Terra promovida pela UFBA, pelo seu caráter de pedagogia contra-hegemônica, que a proposição desta formação por esta instituição constitui uma manifestação da luta de classes, ou seja, uma estratégia de se fazer frente às formações de professores e às formulações pedagógicas em que estas se consubstanciam alinhadas com o ideário do capital, as quais concorrem para a manutenção do *status quo*, visto que a intenção, *a priori*, com esta formação, é qualificar professores que possam estar preparados para formar a classe trabalhadora do campo na perspectiva de permitir-lhe o acesso aos bens culturais e intelectuais mais desenvolvidos produzidos pela humanidade, enquanto instrumentos tanto de fruição estética, quanto de luta por uma sociedade emancipada.

Conforme Freitas (1995, p. 71), no âmbito do materialismo histórico-dialético, “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação”. O uso desse arcabouço teórico enquanto orientação investigativa não se reduz, portanto, a se descrever e explicar determinada realidade social ou educacional. Pressupõe, também, se vislumbrar a transformação que tal realidade demanda. Neste sentido,

concordamos com Frigotto (2001), para quem o materialismo histórico-dialético, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo.

No caso deste trabalho, entende-se “o todo” como sendo a realidade dos homens na sociedade capitalista, envolta nos condicionantes históricos, econômicos, políticos e culturais que constituem essa realidade. Já quanto à caracterização de “partes”, estamos entendendo que a educação sistemática, de modo geral, e, mais especificamente, a educação que acontece no meio rural, são práticas sociais que lhes compõem, enquanto elementos constituintes da referida realidade, encarados, simultaneamente, como aspectos determinados e determinantes da mesma.

Outro princípio característico do método materialista histórico-dialético é a perspectiva de apreensão do objeto de pesquisa atentando-se para as determinações históricas de sua constituição, percebendo-o, portanto, para além de suas manifestações fenomênicas na imediatez do real, ou seja, abordando-o em sua dimensão de portador de historicidade. Buscando ser coerente com tal princípio, considerando o caráter contra-hegemônico da proposta de formação de professores do campo em análise, cuja base teórica, a pedagogia histórico-crítica, tem raízes na pedagogia socialista, que se contrapõe à pedagogia burguesa, procuramos historicizar, nesta tese, essas duas pedagogias, enquanto faces de uma mesma totalidade crivada de contradições, evocando o processo histórico em que se evidencia a gênese, desenvolvimento, e consolidação de ambas, além de elucidar as principais categorias analíticas que elas carregam e o *modus operandis* em que, por meio das teorias pedagógicas delas decorrentes, se materializam em práticas educativas. O produto dessa historicização encontra-se registrado no primeiro e segundo capítulos deste trabalho.

Em relação à categoria metodológica denominada de realidade e possibilidade, afirma-se que, do ponto de vista do materialismo dialético, que “a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Neste sentido, a dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada, e a segunda, uma realidade em potencial. Segundo esse autor, existem diferentes tipos de possibilidades: a possibilidade concreta e a possibilidade abstrata; a possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno, assim caracterizadas:

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cujas realizações podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a

contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 2004, p. 342).

A possibilidade cuja realização não muda a essência da coisa é denominada de possibilidades de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência (op. cit., p. 344).

A despeito das particularidades apresentadas nesta caracterização, a ideia que sobressai nos excertos acima é a de que a possibilidade pode ser transformada em realidade. É a partir deste pressuposto, e tomando como motivação a máxima de Marx (2009), na sua XI tese sobre Feuerbach, quando ele afirma que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, e que importa transformá-lo, que nos debruçaremos numa análise do processo de implementação da PHC – ocorrido por meio de um curso promovido pela LEPEL/UFBA através da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), para professores do campo de cidades baianas – a fim de conhecer e problematizar as possíveis contradições e possibilidades que permeiam/permearam este processo no tocante a uma efetiva implementação dessa proposta pedagógica nos contextos dos municípios em questão, de modo a contribuir, reitere-se, no plano imediato, para que a escolarização de tais contextos possam materializar possibilidades concretas e de essência, com vistas a, no plano mediato e histórico, colaborar na concretização das cruciais transformações que se requer da educação e da sociedade regidas pelo capital.

Feitos estes apontamentos, cabe explicitar quais procedimentos metodológicos colocamos em ação para fazer frente às questões e aos objetivos da pesquisa proposta. O primeiro deles foi um estudo da obra de Marx, especialmente no que se refere às proposições deste autor relativas à educação, em relação com as categorias modo de produção e projeto histórico, haja vista a filiação da PHC à teoria marxista. E como se sabe que Marx não se ocupou direta e especificamente de elaboração teórica no campo da educação, estudamos, também, obras de autores que investigaram na sua produção bibliográfica o sentido de educação derivado do seu constructo teórico, mais especificamente Mário Alighiero Manacorda, no livro “Marx e a pedagogia moderna”, e Bogdan Suchodolski, na obra “Teoria marxista da educação”. Entende-se que o estudo feito tanto na obra de Marx quanto na obra dos autores que sobre ele se debruçaram favoreceu uma sólida apreensão das questões ligadas à educação na teoria marxista, e o seu resultado constituiu subsídio para se fazer a crítica às teorias do conhecimento, educacional e pedagógica que orientam os documentos que normatizam a educação urbana e do campo dos municípios pesquisados. Além desse estudo

preliminar, também fizemos um estudo da obra de Saviani, a fim de compreender e caracterizar, de forma consistente, as especificidades da PHC.

Considerando que os objetivos específicos da pesquisa, já apresentados, foram elaborados na perspectiva de indicar caminhos para se alcançar o objetivo geral, vejamos quais procedimentos foram executados visando materializar cada um deles: para o objetivo que buscou identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo nas cidades em que trabalham os participantes da formação ministrada pela Faculdade de Educação da UFBA, por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), cotejando-as com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a PHC, fizemos o seguinte: visitamos 5 (cinco) municípios que tiveram professores participantes no curso em questão, a fim de acessar documentos que normatizam a educação do campo dos mesmos e entrevistar (roteiros de entrevistas em apêndice) o assessor pedagógico (tutor) da Ação no município, um representante da secretaria de educação e um representante do sindicato dos professores de cada cidade.

A definição dos municípios investigados se deu em razão de contingências do processo. Explicamos: para se chegar a estes municípios, inicialmente, fizemos contato presencial com a professora Celi Taffarel, coordenadora da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) na Universidade Federal da Bahia, nas instalações da Faculdade de Educação dessa instituição, a fim de obter informações gerais sobre a operacionalização da formação, momento no qual tivemos acesso ao projeto pedagógico da Ação no âmbito daquela universidade. Além deste documento, na visita feita, buscamos acessar informações de contato telefônico dos supervisores da Ação nas regiões da Bahia em que ele foi implementado em sua terceira edição, ocorrida entre os anos de 2016-2017¹³, com a intenção de, a partir desses supervisores, conseguir contatar assessores pedagógicos em municípios do estado, para, com o apoio desses, acessar os documentos que pretendíamos analisar referentes à educação dos municípios (Diretrizes curriculares da educação do campo, Plano Municipal de Educação e Plano de Carreira do Magistério) e contatar os profissionais dos mesmos que tencionávamos entrevistar. Ocorre que, neste processo, nem todos os supervisores contatados

¹³ É mister esclarecer que optamos por nos debruçar nesta edição (foram quatro implementadas pela instituição) em razão de que no período que iniciamos a coleta de dados (julho de 2018) ela era a última que tinha sido concluída, a mais recente, portanto, pois as duas primeiras foram realizadas entre os anos de 2014 e 2016, há mais de dois anos do início de nossa coleta de dados, e a quarta estava em andamento naquele momento, ainda não havia sido concluída. Em sendo assim, concluímos que a mais apropriada para fazermos nossa investigação era a terceira edição do curso. Em relação ao formato, ao currículo e à operacionalização, se deram da mesma forma nas 4 edições, com pequenas variações apenas no material bibliográfico utilizado.

responderam as mensagens por nós enviadas, o que também aconteceu com alguns dos tutores contatados a partir dos supervisores que se mostraram solícitos em colaborar. Desse modo, a definição dos municípios que fizeram parte do campo empírico se deu a partir da disponibilidade demonstrada pelos tutores dos mesmos em contribuir com a investigação.

Tendo chegado aos municípios envolvidos, acessamos e estudamos os documentos referentes à normatização da educação do campo destes municípios, tendo em vista a proposição do objetivo citado.

Para dar conta do objetivo que previu averiguar possíveis contradições e possibilidades que os documentos que normatizam a Educação do Campo nas cidades em que os participantes da formação ministrada pela LEPEL/UFBA atuam, bem como as condições de trabalho a que estes estão submetidos apresentam para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional onde trabalham, realizamos os seguintes procedimentos: o mesmo estudo previsto nos procedimentos relativos ao objetivo anterior, visando, além de tecer a crítica que se fez necessária aos documentos estudados, identificar nestes documentos aspectos que pudessem se constituir em elementos potencializadores de uma implementação exitosa da proposta pedagógica em questão em cada município.

Quanto ao objetivo por meio do qual se buscou verificar como os participantes da formação continuada em questão compreendem/avaliam os conhecimentos abordados/apreendidos no curso, especialmente aqueles referentes à PHC (em relação com a psicologia histórico-cultural, já que esta também foi conteúdo da formação), para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que vivenciam na Educação do Campo, executamos o procedimento a seguir: aplicação de questionário (em apêndice) composto por perguntas abertas e objetivas a professores cursistas dos municípios envolvidos¹⁴ – dos quais obtivemos 46 questionários respondidos –, visando

¹⁴ O questionário foi aplicado por meio de formulário on-line, o qual foi gerado na plataforma Google Forms. Isto porque os tutores dos municípios que visitamos consideraram inviável reunir os professores cursistas de cada um deles para se fazer a aplicação presencialmente. Para aplicar o questionário por este meio, solicitamos dos tutores com os quais tivemos contato o contato telefônico (whatsapp) e endereço de e-mail dos professores que eles acompanharam. Em média, cada município teve 15 professores no curso. Considerando que “selecionamos” 5 municípios para servir de campo empírico para a pesquisa, enquanto amostragem, teríamos, em tese, um total de 75 professores para aplicar o questionário. Ocorre que, por problemas com erro/inatividade de contato telefônico e de endereço de e-mail, dos cinco municípios investigados, só conseguimos enviar o link para acesso ao questionário para 56 professores cursistas. Desses, só tivemos retorno com o questionário preenchido de 24 professores. Entendendo ser um número baixo para amostra, buscamos contatos de mais professores cursistas de outros municípios que não aqueles 5 nos quais fizemos uma imersão mais direta, por meio de supervisores e tutores que se mostraram solícitos em colaborar com a pesquisa. Dessa forma, conseguimos enviar o questionário para mais 41 professores, de outros 4 municípios que fizeram parte do curso também em sua terceira edição. Desse segundo grupo de professores para os quais enviamos o questionário, 22

levantar as condições de trabalho que lhes são propiciadas para o exercício do trabalho docente no campo, suas percepções em relação aos conhecimentos apreendidos no curso (no tocante à possível alteração de sua postura docente e de sua visão de mundo, educação e função social da escola; quanto à possíveis dificuldades de materialização desses conhecimentos na prática pedagógica; e quanto aos elementos do processo da formação continuada pela qual passaram que consideram positivos para o enfrentamos dos desafios que se lhes apresentam no exercício da docência em escolas do campo). Este procedimento também contempla a operacionalização do segundo objetivo citado no que se refere a condições de trabalho que este menciona, que foram verificadas no âmbito das proposições da legislação educacional de cada município, cujo resultado foi confrontado com os depoimentos obtidos, via entrevista, de coordenadores do sindicato de professores de cada município, além do que foi dito a respeito por professores cursistas, tutores e representantes das secretarias de educação.

Em síntese, a operacionalização destes procedimentos cumpre a finalidade de iluminar o caminho trilhado para se identificar e se problematizar as teorias pedagógicas que subjazem na orientação e prática da educação do campo dos contextos socioeducativos envolvidos na pesquisa, para se perscrutar as condições materiais existentes para implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos, expressas nas proposições constituintes dos documentos normativos que orientam a educação, em geral, e a educação do campo, em particular, dos mesmos, e para se detectar e confrontar as percepções dos docentes cursistas quanto ao que aprenderam sobre pedagogia histórico-crítica no curso, enquanto indicativo, ou não, de possibilidade efetiva de inserção da PHC nestes contextos, como orientação teórico-pedagógica do trabalho docente lá realizado.

Neste sentido, perspectivamos, como já mencionado na hipótese de trabalho, que, ao basear-se numa teoria pedagógica contra-hegemônica, e não obstante os reflexos da totalidade do modo de produção capitalista nos contextos pesquisados, seja na indução das redes de ensino a adotarem teorias pedagógicas alinhadas ao seu ideário, seja na precarização das condições de trabalho que impõe a estes contextos, a Ação Escola da Terra (PRONACAMPO sob a condução da UFBA se constituiu num diferencial na formação dos professores

retornaram com o mesmo preenchido. Desse modo, enviamos o questionário para um total de 97 professores cursistas, que fizeram parte da terceira edição do curso, dos quais 46 responderam ao questionário, número que compõe a amostra dessa pesquisa quanto aos professores que figuraram como seus sujeitos. Vale informar que a terceira edição do curso atendeu a 300 professores cursistas, além de 20 assessores pedagógicos, distribuídos por 14 municípios baianos. Em sendo assim, o número de professores que responderam ao questionário equivale a 15,3% do total de professores que fizeram parte da terceira versão da formação da Ação Escola da Terra promovida pela UFBA.

envolvidos, dotando-os de maior criticidade quanto ao lugar e à realidade da escola do campo baiana e brasileira na atual conjuntura econômico-político-social que vivemos, e instrumentalizando-os, simultaneamente, para assumirem posição na luta social coletiva em favor da classe trabalhadora e para executarem um trabalho pedagógico qualificado nas escolas camponesas.

Eis, portanto, a caracterização da pesquisa realizada e ora apresentada. A sua execução, certamente, além de comportar a possibilidade de colaborar na ampliação do conhecimento produzido referente à formação de professores para atuarem em escolas do campo, resultará em contribuições para o processo de desenvolvimento, fortalecimento e difusão da PHC no debate acadêmico e na concretude de práticas formativas, o que constitui um empreendimento auspicioso para se garantir à classe trabalhadora brasileira em geral, e aos povos do campo, em particular, o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade elaborou historicamente, condição imprescindível para que estes possam colaborar no urgente processo de emancipação humana requerido pelo real.

Além desta introdução, esta tese, compõe-se de cinco capítulos. No primeiro, intitulado “Pedagogia burguesa: histórico, fundamentos e sentidos”, esboçamos o processo histórico de constituição da pedagogia burguesa, suas conexões com a formação social que a abarca, elementos do constructo teórico que a sustenta, e suas expressões em teorias pedagógicas de caráter liberal que a materializa em práticas educativas.

O segundo capítulo, denominado de “Pedagogia socialista: pressupostos teórico-filosóficos e categorias constituintes”, está subdividido em três partes: na primeira, caracterizamos o que chamamos de pedagogia socialista, indicando seus pressupostos e suas principais categorias constituintes no âmbito da obra marxiana – trabalho como princípio educativo, ensino tecnológico e politécnico, formação omnilateral –, sob a mediação de estudos realizados nesta obra por Manacorda (1991) e Suchodolski (1976); Nas segunda e terceira partes, respectivamente, perscrutamos as características que compõem a teoria pedagógica que, no Brasil, é derivação da pedagogia socialista, qual seja, a pedagogia histórico-crítica, e expomos e problematizamos algumas proposições circunscritas à psicologia histórico-cultural, aporte teórico que sustenta os preceitos da pedagogia socialista na esfera do conhecimento de viés psicológico.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação no campo: incursão histórica e contornos conjunturais”, historicizamos e contextualizamos a educação no campo no Brasil, evidenciando que esta realidade educativa e o contexto social no qual ela está inserida

mantêm conexão com o contexto sócio-político mais amplo e, por isso mesmo, reverbera as vicissitudes e contradições de que este contexto é constituído, expressando-o, principalmente, nas precárias condições sociais dos trabalhadores que envolvem, na luta – e suas variadas consequências – que, historicamente, estes travam com latifundiários e o agronegócio por terra e para reproduzirem suas condições de existência numa perspectiva de equilíbrio com a natureza, e no lugar secundarizado ocupado por esta modalidade educativa no âmbito das políticas públicas.

No quarto capítulo, intitulado de “Teorias pedagógicas na educação do campo”, iniciamos exposição da análise dos dados coletados na operacionalização da pesquisa. Este capítulo traz uma descrição e problematização de teorias pedagógicas que circulam na educação no campo em geral, identificando-as e discutindo-as no âmbito dos municípios baianos que constituem o campo empírico da investigação, no sentido de verificar em que medida a adoção, por esses municípios, das teorias pedagógicas que subjazem na educação do campo dos mesmos, conforme verificado em seus Projetos Político-Pedagógicos, favorecem ou dificultam um processo efetivo de implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos socioeducativos. “Teorias pedagógicas na educação do campo” constitui, desse modo, uma categoria de conteúdo da pesquisa relatada.

O quinto e último capítulo, no qual damos continuidade à exposição da análise dos dados extraídos do campo empírico, está dividido em duas partes. Na primeira, expomos a análise resultante da consulta feita nos Planos Municipais de Educação e nos Planos de Carreira do Magistério, bem como de outras fontes que permitem demonstrar a realidade objetiva dos municípios investigados quanto às condições materiais de trabalho, de formação e de valorização disponibilizadas aos seus professores que atuam em escolas do campo, percorrendo-se as contradições e/ou possibilidades refletidos nesta realidade para uma efetiva implementação da PHC na mesma. Na segunda parte, imiscuímo-nos no escrutínio das respostas fornecidas pelos professores cursistas ao questionário que lhes foi aplicado, bem como daquelas que emergiram das entrevistas realizadas com profissionais vinculados à educação das cidades em questão, a fim de apreender as percepções dos professores cursistas quanto à repercussão do estudo feito sobre pedagogia histórico-crítica no curso de formação continuada da Ação Escola da Terra na UFBA para o enfrentamento dos desafios do âmbito do trabalho pedagógico que eles realizam e das condições de trabalho sobre as quais labutam, cujo resultado informa um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, não obstante as limitações que o cercam.

“Condições materiais de trabalho”, “formação docente” e “valorização docente”, bem como “trabalho pedagógico”, como concretude da implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo dos municípios pesquisados, são, pois, as categorias de conteúdo, ou de análise, da tese registradas e problematizadas neste capítulo.

1 PEDAGOGIA BURGUESA: HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E SENTIDOS

Desde a emergência da propriedade privada na história da humanidade, com sua consequente expressão na divisão social do trabalho – em suas faces manual e intelectual – e nas sociedades de classes, a educação, em suas vertentes formal e informal, vem se constituindo, sob a direção da classe e grupos sociais dirigentes, em instrumento privilegiado para se garantir a manutenção e perpetuação dos seus ideais, dos seus valores e do *status quo*.

Embora o objetivo da classe dirigente na condução dessa dimensão social (a educação) venha sendo sempre o mesmo ao longo do tempo, qual seja, permanecer enquanto classe dirigente e usufruir dos privilégios dessa condição, a forma como esse objetivo se materializa em cada contexto histórico é revestida de determinadas idiosincrasias. O nosso objetivo, aqui, é tangenciar alguns elementos característicos do período histórico denominado de Modernidade – demarcado temporalmente, por consenso entre historiadores, como atravessando os anos de 1492 e 1789 –, considerando que o mesmo foi palco de uma série de eventos e feitos de caráter econômico, político e teórico-científico que reverberaram no processo de constituição, desenvolvimento e consolidação das formações societárias burguesas, e que, desse modo, comportam potencial para colaborar no desvelamento das complexidades e contradições que as várias dimensões que constituem tais formações societárias encerram, especialmente naquela referente às proposições e formas de legitimação que caracterizam os seus ideais/fazeres educativos.

De partida, é possível afirmar que tais ideais/fazeres educativos, no período em questão – e, não menos, atualmente –, apontam para dois caminhos antinômicos: conformação/adaptação (dos indivíduos às estruturas sociais vigentes), ou emancipação – esta entendida, aqui, no sentido mais pleno do termo –, com evidentes sinais de consolidação hegemônica da primeira opção em propostas e práticas formativas, tanto em outrora quanto no tempo/espço hodierno.

Segundo Franco Cambi (1999), o século XVIII, período que registra uma efervescência do que se chama de época moderna, passou por duas grandes rupturas: a intelectual, com o iluminismo, e a política, com a revolução francesa, as quais, em seu conjunto, se consubstanciaram na crença na razão (e na ciência) enquanto instrumento de esclarecimento e de progresso, e no combate a regimes políticos totalitários absolutistas, legitimados e perpetuados por dogmas religiosos, com a proposição da substituição destes por

uma governança democrática e promotora de direitos humanos potencializadores de uma vida social tida como cidadã para as coletividades humanas, em especial, a liberdade e a igualdade.

Tal contexto espaço-temporal testemunha também o delineamento da famigerada revolução industrial, que desencadeou contundentes transformações na vida europeia e no mundo ocidental em geral. Do conjunto de fatos e mudanças que a caracterizam e/ou foram por ela operadas, pode-se mencionar as seguintes: revolução agrícola – e conseqüente acumulação de capital que esta promove –, invenção de máquinas que produzem em larga escala, libertação da força-trabalho dos campos, crescimento do mercado em nível mundial, incremento dos processos de urbanização etc.. Nas palavras de Cambi (1999, p. 370),

a Revolução Industrial vem transformando profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual – produzindo, também, uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário).

Foi no contexto supramencionado, principalmente nos meandros da Revolução Francesa, que se deu o triunfo da classe social que vai, doravante e até os dias atuais, se confrontar econômica, política e culturalmente com o proletariado, qual seja, a burguesia. Mas, naquele momento de ruptura histórica, em que a burguesia se alça à posição de classe revolucionária, a sua vitória foi contra a nobreza feudal, os reis absolutistas e o clero, segmentos sociais que até então dominavam econômica, política e ideologicamente, e não contra o proletariado, embora tal vitória tenha sedimentado o caminho para que, logo em seguida, também esta classe viesse a ficar sob o seu jugo.

Para vencer o feudalismo, a burguesia lança mão de uma concepção de homem que apela para o direito natural, encarado como direito perfeito, eterno e intangível de vida, e, nesse sentido, se contrapõe aos direitos feudais que dirigia e conformava as relações sociais na Idade Média, os quais eram justificados como sendo adquiridos por concessão divina. Tal investida concorre para que o modelo metafísico-religioso, que imperava naquela época, entre em declínio; e para constituir uma nova ordem na qual a burguesia já atingiu o *status* de classe dirigente, esta defende e concretiza a chamada sociedade do contrato social e sociedade ideal, justamente para promover a superação do direito divino que sustentava o poder e privilégios da nobreza feudal e da igreja, porquanto o que está em causa agora é a natureza humana, em contraposição à natureza divina, e as relações dos homens passam a ser encaradas como sendo mediadas pelos próprios homens, e não mais por seres sobrenaturais.

Esse novo ideário, que, em certo sentido, pretende forjar relações sociais e humanas mais igualitárias, é funcional à burguesia enquanto ela luta contra a sociedade feudal e os seus donos absolutos. No momento em que sua posição de classe dominante se consolida, a mesma declina de um pensamento progressista para uma posição que objetiva a conservação do seu *status quo*. Nas palavras de Suchodolski (1976, p. 10),

à medida que a burguesia foi triunfando e instalando sobre as ruínas do feudalismo – às vezes em aliança com ele – uma nova ordem, na qual se elevava à categoria de classe dominante, este modo de pensar começou a tornar-se perigoso em algumas questões sociais.

Isto acontece porque é também nessas circunstâncias que o proletariado emerge enquanto classe revolucionária, a qual caminhou ao lado da burguesia nas batalhas que culminaram com a derrocada definitiva da dominação feudal; mas como a burguesia não tinha intenção de dividir o poder econômico e político alcançado, a classe dos trabalhadores logo passou a ser uma ameaça a este propósito. E, nesse sentido, os ideais de liberdade e de igualdade, outrora defendidos como finalidades precípuas para todos os homens, passam a ser considerados e veiculados apenas na sua nuance formal, sem intenção e, muito menos, implementação de ações que visem sua efetivação. Para que tal intento chegue a bom termo, há de se definir e colocar em movimento princípios e práticas educativas com ele alinhadas. É o que a burguesia se empenha em fazer, por meio de estratégias muito bem delineadas e que visam consolidar a superação da moral e dos valores feudais, como reconhece Franco Cambi (1999, p. 326) ao asseverar que,

no século XVIII, portanto, assistimos a uma potencialização – ampla, explícita, bastante orgânica – do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social: à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais).

Impulsionado pelo ambiente socioeconômico oriundo da revolução industrial, este ideário socioeducativo pretende levar a cabo uma formação que tenha como parâmetro o modelo do homem moderno, ativo e *faber*. Nas palavras de Cambi (1999, p. 214),

pretende-se formar um homem social (ativo e útil para a sociedade e não para a “outra vida”), delinear uma cultura socialmente engajada, caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, de produção e de governo, onde também se coloca a instância religiosa, mas como funcional às necessidades do homem e não legitimada no sentido ontológico-teológico.

Está em curso, neste momento, portanto, um novo projeto de homem e de sociedade, o qual, tendo como meta precípua não declarada a perpetuação do *status quo* da burguesia, sustenta-se no apelo à vida concreta dos homens, o que

significava uma libertação definitiva das cadeias da Igreja e da religião, a legalização das aspirações laicas e nacionalistas, o reconhecimento das necessidades materiais dos homens e a destruição tanto da superestrutura, que submete a vida livre dos homens, como das cadeias da moral feudal e do aparelho estatal feudal (SUCHOLDOSKI, 1976, p. 13).

Como já mencionado, a classe social que se consolidava naquele momento logrou êxito em seus intentos, especialmente no que se refere à perpetuação de seu projeto de dominação enquanto classe social. A partir de tal assertiva, conclui-se que o processo da modernidade se apresenta como incompleto, uma vez que a libertação que ela ativou (no campo social e político) ainda não se concluiu (CAMBI, 1999). Quanto à classe que vive de sua força de trabalho, esta passou a ter relevância na perspectiva de ser incorporada ao processo produtivo que passava a se organizar em torno da indústria, processo que passou a requerer desse grupo social um mínimo de instrução escolar. É neste sentido que Cambi (1999, p. 329), tratando do período de emergência da modernidade, aponta que

quanto ao povo, reconhece-se sua posição fora da história e reclama-se para ele uma educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual.

Esta contingência histórica produz, então, as condições necessárias para vir à tona a aspiração social de massificação da educação escolar, tornando-a obrigatória, pelo menos em seu nível elementar, para a população não abastada, o que foi materializado nas legislações dos Estados modernos. De acordo com o autor mencionado,

A obrigação escolar foi uma característica central da legislação dos Estados modernos, a começar do século XVIII. Obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível da escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar sua defesa ou a sua prosperidade. A escola elementar dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando (*idem*, p. 399).

Está implícita nesta proposta de formação para a classe trabalhadora a sua adequação ao processo produtivo – a formação para o trabalho subvalorizado, na indústria –, bem como a inculcação na mesma de valores que são funcionais à manutenção da ordem social então nascente, tendo em vista que estes tendem à adaptação dos sujeitos, e não à sua emancipação.

É nesse sentido que a escola se constitui em sua face agente de reprodução social e da ideologia dominante.

Para que esta proposta de formação seja levada a efeito, a mesma precisa ser justificada filosófica e teoricamente, de modo que os seus fins possam ser aceitos como os fins de todas as pessoas, independentemente de a qual classe social elas pertençam. E é exatamente isso que a burguesia faz quando busca sustentar a sua pedagogia, a pedagogia burguesa, nos princípios do chamado idealismo, cujas características gerais no âmbito da interface sociedade-educação exporemos a seguir.

De partida, é mister dizer que, “toda a pedagogia burguesa se baseia na adaptação do homem ao seu ambiente, indiferentemente do facto de este mundo a que quer adaptar-se seja o mundo ideal dos valores ou o mundo real da ordem capitalista (SUCHOLDOLSKI, 1976b, p. 175). Para tanto, como já se disse, a burguesia apresenta os seus ideais de classe, que ocultam os seus interesses de classe, como ideais humanos gerais. Tal pensamento pedagógico é expressão da concepção idealista de homem, que, conforme o autor mencionado, se manifesta de duas formas básicas: a primeira e mais antiga, pauta-se na análise da chamada essência humana, enquanto que a segunda, que só adquiriu importância a partir do século XIX, assenta-se na chamada existência humana. Quanto à primeira, a sua característica principal é o caráter metafísico, não-histórico das ideias e definições; parte-se do pressuposto que o homem é dotado de uma essência humana eterna e imutável, que independe de demarcações espaço-temporais. Quanto à segunda, coloca-se foco no contexto e necessidades concretas de indivíduos reais, objetivando-se o processo de adaptação dos sujeitos aos contextos em que vivem, e sem a perspectiva de se romper com a ordem social existente. Desse modo,

A consideração idealista do homem expressa-se nestas duas variantes igualmente com a mesma música de fundo. Num caso, os interesses burgueses parecem melhor protegidos mediante a representação mistificadora destes interesses como ideais eternos da cultura e com o aspecto de essência ideal dos homens; no outro, realiza a mesma mistificação como existência humana que se manifesta exteriormente. (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 171)

São, pois, essas duas concepções analíticas do homem, as quais se desdobraram, ao longo do tempo, em outros pensamentos socioeducacionais cujas marcas principais delas não se descolam, que vão fundamentar todo o projeto societário e educacional pensado e executado pela burguesia para garantir, enquanto classe social, sua dominação econômica, política e educacional.

A ideia predominante em tais pensamentos é a consideração da consciência como base de domínio independente, autônoma e eficaz na formação do homem. Concebe-se a consciência como uma autoconsciência independente e originária, ou como uma consciência objetiva que se desenvolve por si própria, o que significa dizer, no primeiro caso, que tudo na história resultaria casual e imprevisto, e, no segundo, que tudo resultaria um mero objeto da especulação filosófica. Transpondo-se tais proposições para o campo específico da educação, esta passa a ser conduzida pautando-se em concepções naturalistas e psicologistas, as quais têm como fundamento, para o trabalho educativo, uma “natureza humana” configurada de um modo determinado e que funciona sempre equilibradamente. Nesse interim, ganha relevo, também, teorias irracionais e subjetivistas, que entendem que o processo educativo deve ser idêntico ao “encontra-se a si mesmo”, ao emancipar-se da atividade objetiva e, por consequência, do seio social. Nesta visão, para Suchodolski (1976b, p. 49-50),

Desde a reforma da consciência, que consiste na purificação da consciência dos preconceitos, até a defesa da consciência da burguesia, conserva-se a concepção básica de que o labor educativo está, antes de mais, relacionado com a consciência. Pressupõe-se que a consciência podia e devia desenvolver-se à margem das concretas relações de vida do indivíduo, do seu trabalho diário e da sua situação na produção e na sociedade.

Trata-se, nesse sentido, de uma pedagogia cujos objetivos, não declarados, devem conduzir a fantasias, servir à ordem social capitalista constituída e evitar um desenvolvimento completo do homem. É uma pedagogia do individualismo altruísta e egoísta que, inevitavelmente, esbarra nas contradições e antagonismos que se pretende superar de modo ideológico, sem compreender que estes são expressões de conflitos sociais concretos que se busca camuflar. Operacionalmente falando,

Esta pedagogia estabelece tarefas educativas que estão à margem da situação social e que se relacionam exclusivamente com o desenvolvimento individual do homem, que se concebe ou como maturação biológico-psíquica, ou como configuração da personalidade. Em ambos os casos a história não é mais do que o bastidor da educação; isto é, a realização do ensino decorre no quadro destas delimitações e não deve transcendê-las. Isto significa que o ideal educativo constitui a adequação às relações sociais existentes. Tal é, pois, o conteúdo essencial da educação dos instintos, da adequação terapêutica da psicanálise e da psicologia individual, assim como a formação da personalidade pelos bens culturais. Este conteúdo essencial manifesta-se patentemente no terreno da educação moral e espiritual. (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 159)

O ideal educativo da burguesia, bem como as bases teórico-filosóficas em que esta se assentava, foi se alterando à medida que sua posição de classe mudava em cada conjuntura sócio-histórica. Enquanto lutava contra a ordem feudal, a tônica do discurso da pedagogia

burguesa concentrava-se nos lemas de liberdade e harmonia com a natureza. Neste momento, o alvo de sua crítica era as teorias verbais autoritárias e a austeridade e costumes da vida aristocrática. Visava, neste sentido, educar adequadamente as propriedades inatas do espírito humano na liberdade, tal como se formula durante a Revolução Francesa. Neste contexto, a pauta burguesa quanto às suas concepções de homem e de educação estava impregnada de um viés progressista, voltado para a busca da liberdade e igualdade para todos. Na luta contra o feudalismo e na perseguição a estes propósitos então revolucionários, os burgueses serviram-se de ideias de autores do campo iluminista, tendo se destacado, no âmbito específico da educação, as proposições de Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

O pensamento de Rousseau expressa a chamada pedagogia liberal, na medida em que, colocando-se contrário ao princípio característico da vida e da pedagogia tradicional de que os homens constituem-se e desenvolvem-se a partir de uma essência pré-determinada, defende a concepção da natureza como regulador ideal da vida concreta e acentua as profundidades e estímulos da vida real como elementos potencializadores do desenvolvimento das pessoas. Tal nuance do seu pensamento aparece, de forma sistematizada, no seu tratado pedagógico denominado de “O Emílio”. Este teórico propunha que o homem, com a sua natureza e seus direitos, fosse colocado no centro da vida societária. Tais princípios, cuja assertiva que mais lhe sintetiza é a busca pela liberdade, traduz parte do ideário da burguesia em luta contra o feudalismo, o qual não se concretizou no âmbito socioeducacional – a liberdade proclamada contemplava apenas um conjunto indivíduos tidos como os eleitos –, em razão das limitações próprias das sociedades de classes, visto que o proletariado, então chamado de terceiro estado, começou a se transformar numa ameaça à posição social da burguesia, que ora constituía a classe revolucionária e dominante.

Com a identificação de tal ameaça, a proclamação dos direitos do homem a uma vida e educação livres, a serem garantidos pela formação de uma consciência que deveria ser forjada na concreticidade da realidade, é revestida de um caráter idealista e mistificador, e

a educação da consciência começou a referir-se cada vez menos à forma real da existência do homem para se converter em algo mais autônomo, espiritualizado e ao mesmo tempo mais infrutuoso para a vida e para a sociedade (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 49).

Tal mudança de pensamento não se deu à toa. Pelo contrário, tinha o propósito claro de frear o proletariado em suas aspirações revolucionárias, e, com isso, perpetuar a ordem capitalista em expansão e a desigualdade social que lhe é inerente. Tal contexto é resumido por Suchodolski (*Idem*, p. 49) quando este estudioso aponta que:

(...) o princípio da educação da consciência foi um princípio progressista, revolucionário, como método de transformação da vida na luta da burguesia contra o feudalismo, mas, no posterior desenvolvimento histórico, na época do triunfo da burguesia, converteu-se, de modo cada vez mais acentuado, num princípio utópico e reacionário. A burguesia considerou o âmbito e o caráter da consciência que se formou com o modo de produção capitalista como natural e racional e, portanto, existente e obrigatório. Os conceitos, representações e princípios assim criados deviam ser mantidos, transmitidos e aprofundados pela educação. A reforma da consciência tornou-se assim a configuração desta consciência segundo os princípios da ordem burguesa. Em vez da luta original contra a superstição, luta-se contra as novas concepções que fazem com que as ações da classe operária avancem.

Nesse sentido, o projeto de educação da burguesia supõe o desenvolvimento intelectual dos membros dessa classe, ao mesmo tempo em que busca limitar o acesso da classe trabalhadora a conhecimentos que possam potencializar sua emancipação, aspecto em que converge com a pedagogia tradicional, preponderante na sociedade feudal, uma vez que esta pedagogia coincide com a pedagogia burguesa na convicção de que a educação deve precaver-se de revoluções. A tradicional pedagogia da essência, que em certo momento passou a ser funcional aos interesses da burguesia, tendo ganhado desta uma nova roupagem – de preceitos religiosos, passa a referenciar a propalada essência humana em fundamentos laicos –, juntamente com a pedagogia existencial, cujo pensamento decorre, dentre outros, dos princípios sócio-pedagógicos desenvolvidos por Rousseau, expressam, conforme Suchodolski (*Idem*, p. 170), a “profunda coincidência das duas concepções fundamentais do homem, que foram formuladas pelo pensamento burguês e que deviam fundar a ordem social capitalista como justificada e eterna”. Para que tal justificação resulte em êxito, a tarefa do trabalho educativo se incumbiria de produzir a transformação do homem segundo um modelo ideal de vida social, modelo este que, obviamente, reflete o perfil individual conveniente à permanência do *status quo*.

Tal realidade se consolidou com a eclosão da Revolução Francesa, quando a contradição entre os interesses da burguesia e do terceiro estado ficaram ainda mais patentes. Neste momento, não obstante emergirem concepções pedagógicas alinhadas com os interesses dos trabalhadores, em geral, revestidas de caráter utópico, permanece dominante a pedagogia burguesa, agora, emoldurada ainda mais dos princípios característicos do idealismo espiritualista, cuja marca principal é a ideia da autonomia da consciência frente às relações sociais da vida, nos termos já apresentados aqui.

Enquanto fundamentos teórico-filosóficos dessa vertente da pedagogia burguesa, nesta conjuntura histórica, ganha destaque proposições de Hegel, Feuerbach e Stirner, entre outros

autores do mesmo campo teórico-ideológico. Quanto a Hegel, sua contribuição para a fundamentação dessa vertente da pedagogia burguesa se dá na medida em que ele substituiu o homem concreto e real pelo conceito de consciência, colocando, dessa forma, o mundo do pensamento, dos conceitos, das ideias em sobreposição ao mundo real. Na visão marxiana, a fenomenologia deste pensador mantém de pé os fundamentos materiais, sensíveis e objetivos das diferentes formas alienadas da autoconsciência humana, e sua obra resulta, portanto, na mais conservadora filosofia. De acordo com Suchodolski (1976a, p. 162),

A filosofia hegeliana, embora contenha uma correta ideia básica da autoprodução do homem no decurso da sua produção material e das suas manifestações externas que se lhe opõem, deformou esta ideia através da metafísica idealista. A alienação e a sua superação, o objetivo e a negação receberam um conteúdo abstrato, converteram-se em instrumento que mistificou a situação real do homem, num instrumento do oportunismo perante as condições reais de vida.

Na visão de Hegel, a demonstração e a superação da alienação que emoldura os homens em sociedade – que se expressa no conjunto de conceitos, práticas e suas consequências relativas à natureza, ao trabalho, à religião, ao Estado etc. – constituem uma operação pensante, um exercício de abstração, que não descobre nem organiza os fatores que a determinam. Neste sentido, “a vida real é considerada como algo ilusório, aparente, e, pelo contrário, a consciência como único real e determinante”. Tal pensamento é extremante conveniente à instituição e implementação do ideal educativo burguês, visto que mantém encobertos e intactos os verdadeiros fatores que produzem a alienação dos sujeitos na formação social capitalista.

Feuerbach, discípulo de Hegel, colabora para o processo de fortalecimento e disseminação desse pensamento sócio-pedagógico funcional aos interesses da burguesia. Partindo de estudos sobre o cristianismo, este pensador corrobora a autonomia da consciência enquanto meio de transformação da realidade individual, ao desmistificar o papel do elemento transcendental na configuração do pensar e fazer humanos, e atribuir esse papel à própria razão humana, chegou a dizer que, “para o homem, o ser supremo é o homem”. Em decorrência desse ponto de vista, Feuerbach acredita que a tomada de consciência de sua força interna é suficiente para que os indivíduos superem os males que lhes acometem no âmbito individual e social. Tais pensamentos se expressaram, posteriormente, em proposições de Nietzsche e Freud, que se esforçaram em fundamentar uma concepção segundo a qual o psíquico seria a força específica que produz ficções. Transferindo-se esse pensamento diretamente para o campo da teoria do ensino, conforme Suchodolski (1976b, p. 57), esta

“converte-se num método de formação do homem que o faz tomar consciência das suas atividades psíquicas e que o ensina, com a ajuda da razão, a dominar as suas próprias inclinações para os sentimentos e as representações”.

Ainda conforme este autor, tal forma de pensar a educação encontra justificação e amparo teórico em duas correntes da pedagogia burguesa do individualismo: para uma primeira, de cunho mais liberal-humanista, a educação da individualidade significa formá-la por meio de determinados valores com o fito de, enriquecendo-a mediante o patrimônio da humanidade, enobrecê-la, moralizá-la e convertê-la num homem perfeito (já sabemos a qual classe social pertencem os homens contemplados com este ideal); e uma segunda, de caráter mais psicologista, entende por educação da individualidade precavê-la contra influências, permitir que amadureça e cresça apoiando-se em suas necessidades e impulsos individuais. Depreende-se dessa visão que não é papel da educação proporcionar aos indivíduos a percepção da interdependência real da sua vida e da sua consciência, pensamento que, reiterese, é vantajoso para a burguesia, na medida em que mantém intactos os determinantes sociais que lhe asseguram posição de dominação frente à classe trabalhadora.

Por ocasião das novidades no campo da produção material e do novo contexto econômico trazidos pela revolução industrial, a pedagogia burguesa revestiu-se de um caráter mais pragmático, visto que a emergência de tal contexto incidiu na necessidade de se garantir, além da continuidade do processo de adaptação dos indivíduos à ordem social vigente, a disponibilização à classe que vive do trabalho de um mínimo de conhecimentos técnico-científicos necessários à manutenção da atividade produtiva. Esta corrente pedagógica burguesa (a pragmático-utilitarista) realçava os interesses e necessidades da sociedade capitalista no campo moral e material, e tinha/tem como propósito transformar o ensino em membro utilizável e submisso aos ditames dessa sociedade, na perspectiva de uma adequação dos sujeitos à ordem social predominante. Em oposição à pedagogia naturalista-liberal, concebia o ensino como uma educação do indivíduo pela sociedade, ao determinar de modo exato as suas funções e formas. Tal visão vinculou-se às concepções sociológicas tradicionais da primeira metade do século XIX, expressadas, principalmente, nos constructos teórico-ideológicos dos franceses August Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917).

No caso de Comte, ele é considerado o fundador do Positivismo. A observação positiva direciona o cientista a elaborar um conjunto de conhecimentos a respeito daquilo que investiga. Parte-se do pressuposto de que a natureza física e social apresenta seus fenômenos segundo determinadas ordenações, ou seja, considera-se que existe uma espécie de mecânica

que move os eventos físicos e sociais. A partir da observação dessa mecânica, é possível conhecê-la e, com isso, prever os seus movimentos.

Com este raciocínio, se chega ao lema positivista: “saber para prever, prever para prover”. Neste sentido, a ciência tem por finalidade a previsão científica dos acontecimentos para disponibilizar à prática um conjunto de regras e de normas graças às quais consiga dominar, manipular e controlar a realidade natural e social. Nesse sentido, Comte identificará na ciência o novo princípio educativo, e entende a educação como socialização integral, que deve acontecer de maneira conformista e adaptativa, de modo a concorrer para a integração dos indivíduos à funcionalidade da sociedade. Conforme Cambi (1999, p. 473), “a dupla relação da pedagogia com a ciência e com a sociedade, o radical laicismo e a educação como instrumento político são os três fundamentos do positivismo pedagógico”. Este teórico (Comte) não produziu especificamente no campo da educação. Chegou a prometer, no fim do seu “Curso de filosofia positiva”, a elaboração de um sistema de pedagogia orgânico, mas não o levou a efeito. Não obstante, “estava convencido de que a educação constitui, sempre, pela sua natureza, a principal aplicação de todo sistema geral destinado a governar espiritualmente a humanidade” (*Idem*, p. 468).

No caso de Durkheim, expressivo representante da sociologia positivista, este ministrou, em 1902-1903, um curso sobre “Educação moral”; escreveu um compêndio de artigos intitulado “Educação e sociologia” (1903) e um dicionário pedagógico sobre “Educação, Infância e Pedagogia”. Este autor filia-se diretamente ao pensamento pedagógico comteano, colocando em destaque, porém, o papel fundamental da sociedade nos processos educativos. Em sua visão, a educação constitui um aprendizado por parte do indivíduo e um meio para conformá-lo às normas e valores coletivos assumidos pela sociedade, além de servir de instrumento para incutir nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado estágio de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo.

Entende-se, dessa forma, que os modelos educativos são historicamente variáveis e condicionados pelas estruturas econômico-sociais e pelas específicas divisões do trabalho presentes em cada formação social. Em síntese, a finalidade da educação, na visão durkheimiana, é atender às exigências da sociedade no campo moral e produtivo, com a finalidade de garantir a coesão social, o que colabora para que a ordem socioeconômica estabelecida, com todas as contradições que lhes são inerentes, se eternize.

São, pois, estas as três principais correntes da pedagogia burguesa – a sensualista-naturalista, a pedagogia da consciência de viés psicologista e a pragmático-utilitarista. Todas

elas, não obstante suas idiossincrasias, são reflexos da teoria metafísica do homem, haja vista a proeminência que atribuem à consciência, à subjetividade e à realidade idealizada, em detrimento dos elementos que compõem as relações sociais do homem no processo real de reprodução de sua existência. Os princípios característicos dessas correntes da pedagogia burguesa, cuja base axiológica deriva da filosofia burguesa, tem rebatimento direto no mundo do trabalho e no delineamento de teorias pedagógica hegemônicas na atualidade. No próximo tópico, abordaremos seus reflexos no mundo do trabalho, e, em seguida, tangenciaremos suas repercussões no campo das teorias pedagógicas predominantes na realidade hodierna.

1.1 Reflexos da filosofia e pedagogia burguesas no mundo do trabalho e suas repercussões em processos formativos: o caso do taylorismo, do fordismo e do toyotismo

Antes de adentrarmos especificamente ao que o título desse tópico pressupõe, julgamos necessário expor o sentido ontológico da categoria trabalho, a qual nos orienta na confecção dessa produção acadêmica, qual seja, o sentido marxiano, porquanto compartilhamos do entendimento de que tal sentido expressa a coerência dessa categoria enquanto dimensão ontológica e genuína do pensar e produzir humanos.

1.1.1 Concepção de trabalho: do seu caráter ontológico à sua subsunção ao capital

A compreensão da categoria trabalho em Marx é iluminativa para se entender o seu pensamento. Analisando o processo de vida e de desenvolvimento do homem em sociedade, Marx conclui que o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver. Estar em condição de viver significa ter atendidas as suas necessidades de comer, beber, ter habitação, vestir-se etc. Desse modo, ele afirma, em sua obra intitulada “A ideologia alemã”, escrita em parceria com Engels, que “o primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX e ENGELS, 2009, p. 41). O trabalho se torna, assim, uma categoria fundante no pensamento marxiano. Conceituando trabalho em sua obra “O Capital”, Marx (2013, p. 327) assevera que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e

pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 327).

É, pois, por meio do trabalho que os homens se constituem enquanto humanos, transformam a natureza para a satisfação de suas necessidades básicas, e, neste movimento, transformam-se a si mesmo, delineiam seu ser social, ao mesmo tempo em que produzem cultura. É dessa forma que o homem se produz enquanto ser genérico, isto é, que, conscientemente, se identifica e se relaciona com os membros de sua espécie como iguais. Em “Manuscritos econômicos filosóficos”, Marx (2001, p. 117) aponta que

a edificação prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a ratificação do homem como ser genérico lúcido, ou seja, um ser que avalia a espécie como seu próprio ser ou se tem a si como ser genérico.

Nestes termos, é por meio do trabalho que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico.

Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (*Idem*, p. 117).

Esse caráter ontológico do trabalho na vida do homem começa a ganhar uma conotação negativa no momento em que, ainda na Antiguidade, e em razão das contingências históricas daquele tempo, emerge a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que se reserva para um grupo de indivíduos a execução do primeiro, tendo em vista a produção dos recursos materiais necessários à existência de todos, enquanto um outro grupo dispõe de tempo livre para a produção intelectual e a fruição estética, processo que tem como corolário a instituição da propriedade privada e, por conseguinte, a separação dos seres humanos em classes sociais.

Essa forma de divisão do trabalho, que difere daquela em que os homens se ocupavam de tarefas diferentes apenas com a finalidade precípua de garantir a existência de todos, situação na qual manifestavam o seu ser genérico, se complexifica ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, vindo a dar lugar ao trabalho alienado, em que o produto do trabalho se torna estranho ao produtor, se distancia do seu alcance. É nesse sentido que Marx afirma que,

na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico (*Ibidem*, p. 117).

Nessa perspectiva, ao invés de servir de meio de potencialização das possibilidades criativas e humanas dos homens, o trabalho acaba por se constituir em um meio de aniquilamento dessas possibilidades, se convertendo, portanto, em desumanização. Desse modo, para Marx (2001, p. 111),

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tão mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

O trabalhador, nesse caso, acaba ficando apartado do objeto de sua produção. Mas o problema não acaba aí, porquanto a alienação não se dá apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria atividade produtiva. Ao alienar-se do objeto do trabalho, o trabalhador aliena-se na própria atividade do trabalho. Isso quer dizer que o trabalho, nesse processo, se traduz em algo exterior ao indivíduo, não pertence à sua característica. Logo, “ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito” (*ibidem*, p. 114). O trabalho, portanto, se traduz em sacrifício para o trabalhador, do qual ele quer se afastar e o qual ele encara como não pertencendo a si. Além disso, a perspectiva marxiana percebe uma outra consequência deste tipo de trabalho, qual seja: o fato de, no mesmo, o trabalhador apresentar-se alienado (separado) do produto do trabalho e não sentir o trabalho (a ação produtiva) como pertencendo a si o leva a alienar-se, a um estranhamento com a sua própria espécie (os seus semelhantes), na medida em que o trabalho, nesse caso, se mostra apenas como um meio de satisfazer uma necessidade que garanta a existência física individual, perdendo, desse modo, a intencionalidade que lhe é genuinamente inerente de servir de meio para propiciar a ratificação do ser genérico do homem, que se traduz no reconhecimento de si e dos seus semelhantes enquanto espécie. Ademais, diante do trabalho alienado, o trabalhador cria a relação de outro homem, que não trabalha e se encontra fora do processo, com o seu trabalho, isto é, aquele que se apropria dos produtos do seu trabalho. Tais consequências do trabalho alienado são sintetizadas por Marx (*ibidem*, p. 116) na seguinte passagem da obra anteriormente mencionada:

Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata alienada.

Essa percepção do caráter alienado do trabalho na sociedade burguesa, e das consequências decorrentes dessa forma de trabalho para a classe produtora de mercadorias (os trabalhadores), é um indicativo claro do posicionamento político de Marx em favor dessa classe, e, a nosso ver, deveria ser elemento desencadeador de indignação por todas as pessoas que se reivindicam críticas e preocupadas com a humanidade, porquanto, frise-se, na formação social capitalista o trabalhador produz além do que é necessário para reproduzir sua força de trabalho. Desse modo, ele produz “mais-valia”, que, apropriada pelo capitalista, constitui sua fonte de riqueza. É nesse sentido que, no processo de produção capitalista, o trabalho se traduz “como meio de subjugação, exploração e empobrecimento do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e independência individuais” (MARX, 2013, p. 703).

A perspectiva sob a qual o trabalho é pensado e conduzido pela sociedade burguesa encontra eco nos modelos de trabalho conhecidos como taylorismo, fordismo e toyotismo, os quais tiveram sua emergência no decorrer do século XX, marco temporal que emoldura o desenvolvimento ulterior dessa parte do texto.

1.1.2 Principais características do taylorismo, do fordismo e do toyotismo

Ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, o mesmo vem continuamente criando estratégias que potencializem sua reprodução e, por conseguinte, a manutenção e maximização de extração de mais-valia. Tais estratégias, em geral, têm implicações sobre a forma de execução dos trabalhos tida como necessária à produção das diversas mercadorias, nos moldes requeridos em cada contexto histórico em que isso se dá, bem como sobre o delineamento de propostas formativas consideradas funcionais à materialização de tais trabalhos e de seus consequentes resultados.

Considerando que o nosso recorte histórico, neste momento, se centra sobre o século XX aos dias atuais, as estratégias em questão circunscrevem-se aos ideários do que se chamou de taylorismo, fordismo e toyotismo. É sobre esses sistemas de produção capitalista, que atravessaram o século XX e continuam ativos no século XXI, tendo se fixado mais

diretamente na produção industrial automobilística (mas não só), e suas repercussões no campo da educação, que falaremos aqui. A nossa intenção é apresentar uma descrição breve de cada um desses sistemas e, em seguida, discutir a proposta educativa atrelada a cada um deles.

Começamos com o sistema taylorista, chamado também de “administração científica de Taylor”. Pode se dizer que Frederick Winslow Taylor (1856-1915), seu idealizador, foi um representante dos proprietários dos meios de produção. Em sua visão, não se deve delegar aos trabalhadores a produção de saberes-fazer. “Ao contrário, cabe impor-lhes a mais crucial das formas de divisão do trabalho: a que separa, entre agentes distintos, as atividades predominantemente manuais e intelectuais” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 18).

Como ele propunha que isso deveria ser feito de uma forma “científica”, atribuía às suas ideias um caráter de neutralidade, sem teor político, e entendia que seu método se traduzia numa forma de colaboração mútua entre trabalhadores e a gerência capitalista, o que, para ele, garantiria o arrefecimento da animosidade entre capital e trabalho.

A administração científica de Taylor consistia num novo sistema de gestão da força de trabalho, em contraposição à administração antiga, caracterizada por iniciativa (do trabalhador) e incentivo (para o trabalhador). A ideia era reduzir toda forma de saber-fazer no trabalho a “tarefas”, o que implicava na redução do saber-fazer dos trabalhadores e um consequente rígido controle sobre estes pelos capitalistas, que poderiam usá-los conforme sua conveniência. Nas palavras de Taylor (2006, p. 42), “na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução”. A operacionalização dessa proposta, para Taylor, favorecia não apenas os patrões, mas também os trabalhadores. Ele justificava esse posicionamento com a seguinte analogia:

O estudante médio iria muito devagar, se em vez de lhe ser dada uma tarefa, deixassem-no fazer o que pudesse ou quisesse. Todos nós somos crianças grandes e é igualmente certo que o operário médio trabalha com maior satisfação para si e para o seu patrão, quando lhe é dada, todos os dias, tarefa definida para ser realizada em tempo determinado e que representa um dia de serviço para um bom trabalhador. Isto proporciona ao operário uma medida precisa, pela qual pode, no curso do dia, apreciar seu próprio progresso, e este conhecimento traz-lhe grande satisfação (*idem*, p. 88).

Para além da desfaçatez e inconsistência de tal argumento, a tal administração científica de Taylor, na busca da máxima produtividade dos trabalhadores que seriam por ela dirigidos, previa os seguintes procedimentos operacionais: 1º) a já citada redução de todo saber-fazer historicamente elaborado pela classe trabalhadora a grupo de tarefas impostas pela

gerência do capital; 2º) uma seleção dos trabalhadores mais adequados e predispostos a dadas funções nas empresas; 3º) um sistema de treinamento científico dos trabalhadores (que traria, como benefícios para os trabalhadores, segundo Taylor, um expressivo aumento salarial e redução das horas de trabalho, além de um acolhimento do trabalhador pela empresa); 4º) um estudo do tempo e dos movimentos dos trabalhadores, tendo em vista o descarte de ações que não sejam efetivas e a padronização dos atos de trabalho que resultem em maior produtividade; 5º) o estudo dos instrumentos de trabalho, com o fim de se produzir ferramentas padronizadas que garantam o maior alcance em termos de durabilidade e extração de produtividade; e, 6º) a gratificação ou bonificação, aspecto no qual Taylor parece contradizer-se, visto que ele criticava meios de barganhar com os trabalhadores a sua iniciativa. Contudo, essa sua proposta era admitida no caso de os trabalhadores já terem aceitado a submissão ao cronômetro dos gestores, e não se trata de elevações salariais, mas de bonificações extraordinárias, que só seriam recebidas quando os trabalhadores cumprissem todas as tarefas que lhes eram prescritas diariamente pela gerência.

Sobre o lugar do trabalhador – ou a forma como ele era encarado no conjunto desses procedimentos, especialmente no que se refere ao terceiro mencionado (estudo do tempo e dos movimentos dos trabalhadores), Braverman (1974, p. 120-121) emite uma crítica contundente a respeito, a qual traduz a crueldade deste sistema e dos seus correlatos para as pessoas que vivem da venda da força de trabalho:

O princípio subjacente e que inspira todas essas investigações do trabalho é o que encara os seres humanos em termos de máquina. Visto que a gerência não está interessada na pessoa do trabalhador, mas no trabalhador como ele ou ela são utilizados no escritório, na fábrica, no armazém, no empório ou nos processos de transporte, esse modo de encarar o ser humano é, do ponto de vista gerencial, não apenas eminentemente racional mas, também, a base de todo o cálculo. O ser humano é considerado, nesse caso, como um mecanismo articulado por dobradiças, juntas e mancais de esfera etc.

Como corolários reais de tais procedimentos para os trabalhadores que a eles eram submetidos, conclui-se que estes ficavam completamente à mercê do controle e manejo dos capitalistas no processo produtivo, os quais, além de lhes obrigarem à execução de atividades de trabalho numa perspectiva de unilateralidade, aniquilavam-lhes a capacidade de pressão frente ao capital no que tange à manutenção e ampliação de direitos, haja vista o domínio dos seus conhecimentos por este, que, nesse caso, se reduziam aos saberes-fazeres que se materializavam de forma imediata na execução das tarefas e, portanto, não eram de sua posse.

Os capitalistas apenas os usavam quando deles necessitavam para atividades de trabalho específicas, e os dispensavam quando não mais deles precisavam.

Vê-se, portanto, que Taylor operou mudanças substantivas na organização do trabalho fabril, as quais, reitera-se, favoreceram aos donos das fábricas em detrimento dos trabalhadores. Outro sujeito que também operou mudanças estruturais no mundo trabalho, no curso do século XX, foi Henry Ford (1863-1947), cujo sistema por ele criado ficou conhecido como fordismo. É sobre este sistema que falaremos a partir deste momento.

Ford ficou mundialmente conhecido por ser um expoente da indústria automobilística, sendo considerado, inclusive, o principal popularizador do automóvel no mundo. Feito que conseguiu quando presidiu a Ford Motor Company, com a colossal produção do seu famoso Modelo T, nos Estados Unidos, na década de 1920 e seguintes. Tal como Taylor, o objetivo real de sua proposta para o mundo do trabalho era diminuir os custos da produção e ampliar sua produtividade. No entanto, para além da defesa que Taylor fazia de que a operacionalização de suas ideias seria benéfica tanto para patrões quanto para empregados, Ford argumentava que suas proposições para o mundo da produção tinham um caráter ético. Ele entendia que o seu negócio, nos moldes em que o implementava, consistia numa prestação de serviços à sociedade. Isto porque, ao buscar produzir seus carros com o mínimo de desperdício, tanto de material como de mão de obra, Ford considerava que poderia vender com o mínimo de lucro e, com isso, oferecer preços mais acessíveis, o que garantiria a venda contínua de um número grande de unidades e, portanto, um vultoso lucro em decorrência da massa total de vendas; o que permitiria, também, o pagamento de maiores salários, aspecto no qual, de fato, a sua empresa se destacava em relação às outras do seu tempo, tendo chegado a pagar cinco dólares por dia aos seus operários, enquanto a média da época era de dois dólares (embora o caráter ético que imputava ao seu sistema não passasse de um engodo). Mas Ford, além de atuar na esfera da produção, também interveio no âmbito da circulação e do consumo.

No âmbito da produção, a ideia, que implementou, foi a efetivação de um controle que abarcava todos os postos de trabalho como uma cadeia única e interligada de atividades, o que se materializou na criação da chamada linha de montagem¹⁵, por meio da qual os operários, dispostos espacialmente em posições estratégicas e articuladas em face das ferramentas e

¹⁵ Conforme Antunes e Pinto (2017, p. 41), a linha de montagem de Ford foi uma adaptação à produção de automóveis de um aparato já usado em frigoríficos de Chicago no esquadramento de reses. No contexto da produção de automóveis, essa linha de montagem “constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado”.

maquinário disponível, davam conta de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e de modo de execução, com o fito de evitar desperdício no consumo produtivo da força de trabalho ou, em outras palavras, assegurar a máxima produtividade, intento no qual obteve êxito incontestável. Contudo, “a unilateralidade das exigências em termos de saberes-fazer atingiu um ponto em que o absenteísmo e a rotatividade explodiram” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 42), fato que foi enfrentado por Ford de modo truculento, inclusive, combatendo os sindicalistas que se opuseram aos seus métodos. Outra forma de enfrentamento desta situação, que tinha como um dos seus corolários a estagnação da produtividade, era o incremento de aumentos salariais e até diminuição de jornada de trabalho, visando uma maior responsabilização dos operários com a empresa e, por conseguinte, o alcance de crescentes metas de produtividade.

Quanto à sua atuação na esfera da circulação e do consumo, Ford a realizou agindo “sobre a reprodução da força de trabalho no âmbito privado, para além da esfera de produção” (*idem*, p. 35). Tal atuação se traduziu numa contraofensiva aos efeitos colaterais do *modus operandi* fordista – calcado no desenvolvimento de tarefas uniformizadas e exaustivamente controladas, bem como na ausência de conhecimentos que pudessem ser considerados próprios dos trabalhadores independentemente do fazer imediato na ação fabril –, que produzia um desgaste acelerado do operariado, em decorrência do cansaço físico, mental e moral a que eram submetidos, o que levava muitos deles ao uso abusivo do álcool enquanto meio de suportar tal realidade. Era a reversão disso que Ford visava ao se imiscuir na vida privada dos trabalhadores, haja vista que tal prática, em sua visão, prejudicava os seus objetivos comerciais, na medida em que impactava negativamente a saúde e o vigor físico e mental do operariado. Essa inserção na vida privada dos trabalhadores se deu pela criação da chamada “Lei seca” pelo Estado, por influência de Ford, que suspendeu a produção, comercialização e consumo de bebidas alcólicas nos EUA, a qual vigorou no período de 1920 a 1933.

Além disso, Ford possuía um grupo de agentes especializados, que eram incumbidos de fazer o controle da vida íntima dos assalariados e seus familiares. Tal forma de agir do fordismo, defendida por Ford como sendo necessária para se garantir uma vida saudável aos seus funcionários, foi fortemente criticada e denunciada por Gramsci (*apud* ANTUNES e PINTO, 2017, p. 60). Este autor se pronunciou sobre esta questão afirmando que,

as iniciativas “puritanas” só tem o objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do

trabalhador, premido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser externo e mecânico, mas poderá tornar-se interno se for proposto pelo próprio trabalhador, e não imposto de fora; se for proposto por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais.

Neste excerto, Gramsci chama a atenção para o fato de que o fordismo extrapolou seu rol de atuação do âmbito da produção, vindo a influir também sobre o campo da superestrutura, na medida em que buscou formatar um novo complexo de valores, hábitos e normas de conduta a serem seguidos pelos trabalhadores que fossem funcionais ao processo de reprodução de capital, sempre num grau máximo de produtividade. O movimento fordista operou concretamente mudanças nesse sentido e alavancou o processo produtivo na indústria automobilística. Mas, com isso, acarretou sérios prejuízos para os indivíduos que levaram a cabo a sua produção, os quais, é mister mencionar, não se portaram de forma passiva frente aos ditames deste modelo produtivo. Mobilizaram, ao contrário, diversas lutas e negociações para confrontá-lo. “Dessas lutas e negociações advieram a regularização e universalização dos contratos formais, a ampliação dos direitos do trabalho, a redução e a regulamentação da jornada de trabalho e do descanso semanal remunerado” (*idem*, p. 62).

Outro modelo produtivo capitalista que operou mudanças estruturais no mundo do trabalho no curso do século XX, mais notadamente entre o final da década de 1940 e os primeiros anos da década de 1970, foi o toyotismo. É sobre ele que nos debruçaremos a partir de agora. De partida, é mister afirmar que o toyotismo, método japonês oriundo da experiência produtiva da Toyota Motor Company, “configurou um novo padrão de acumulação que, sem abolir no todo, veio a combinar elementos de continuidade e descontinuidade do taylorismo-fordismo” (*idem*, p. 64).

Os mentores dessa forma de organização e gestão da produção foram Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno, respectivamente, presidente-fundador e engenheiro industrial da Toyota. O seu foco é sobre a demanda, aspecto no qual se diferencia do taylorismo-fordismo, cuja ação, como vimos, recaía sobre a produção em série e de massa. Trata-se de um sistema que valoriza o trabalho em equipe – diferente do trabalho parcelar que orientava o modelo produtivo que lhe antecedeu –, baseando-se num processo produtivo em que o trabalhador opera várias máquinas ao mesmo tempo, com vistas ao atendimento do conjunto de informações e reposição de produtos decorrente da demanda sistematizada pela empresa. Encaminha-se por meio de “uma estrutura mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização”. Como forma de garantir o compromisso dos trabalhadores com os objetivos dos patrões, esse

sistema favorecia o deslocamento ou a promoção entre plantas e cargos da mesma empresa, como meio de impulsionar, forçosamente, a fidelidade dos trabalhadores, já que aqueles que se recusavam a se submeterem às mudanças eram rebaixados nas avaliações de mérito e, por isso, não acessavam as promoções e avanços salariais, o que caracterizava um mecanismo de controle.

Outra forma de controle dos funcionários, bem como de potencialização da produção, era as bonificações disponibilizadas às firmas que demonstravam melhor desempenho. Ademais, como o princípio produtivo situava-se na demanda, e não no estoque – como acontecia no taylorismo-fordismo – o toyotismo estabeleceu o que se convencionou chamar de “gestão pelos olhos” (CORIAT, 1994, *apud* ANTUNES e PINTO, 2017), que consistia numa organização da produção nas fábricas de maneira que ficassem facilmente visíveis todos os seus pontos, especialmente as formações de estoques (para evitá-los o quanto possível – os pedidos feitos no setor de vendas é que disparavam os processos produtivos, e não o contrário). Tal estratégia tinha por finalidade eliminar os “poros” de tempo improdutivo da jornada de trabalho, a chamada “cera”. No chão da fábrica, ela foi efetivada por meio de um aparato denominado de *Andon* (ANTUNES e PINTO, 2017), o qual incluía, além de painéis luminosos que eram colocados acima de cada posto – os quais favoreciam um olhar panorâmico dos padrões de operação e, conseqüentemente, a solução rápida de problemas que porventura estivessem ocorrendo ali –, painéis e cartazes que eram colocados acima de cada seção, para informar sobre o andamento de conjuntos de postos de trabalho. Para operacionalizar este último procedimento, utilizava-se luzes nas cores verde, laranja e vermelha, as quais indicavam, respectivamente, que tudo corria bem, necessidade de auxílio de outros operários, e a existência de problemas naquele setor com potencial de parar todos os processos.

Com os procedimentos produtivos que desenvolveu – entre eles a automação e autoativação das máquinas – o toyotismo intensificou o processo de exploração da classe que vive da venda de força de trabalho. É ilustrativa dessa intensificação a atribuição que começou a ser feita a cada trabalhador, além de um número e maior diversidade de máquinas, novas tarefas e responsabilidades no interior da produção, caracterizando, com isso, o exercício da chamada “polivalência”, que, por sua vez, concorreu para promover a desespecialização dos trabalhadores fabris, se contrapondo à especialização que em certa medida existia no modelo taylorista-fordista. A partir da prática desses elementos no processo produtivo, o toyotismo implementou “células” de produção por meio das quais grupos de

trabalhadores tidos como polivalentes passaram a se responsabilizar por ciclos completos (ainda que intermediários) da fabricação dos produtos. O conjunto desses procedimentos alterou sobremaneira a estruturação material das fábricas e a subjetividade do trabalhador, ampliando e complexificando a sua face alienada. Neste sentido, além das multitarefas realizadas, é requerido dos trabalhadores que participem de reuniões com a gerência, a fim de discutirem melhorias que possam favorecer o corte de estoques e elevar a produtividade. Nesse sentido, o trabalhador é tratado pela alcunha de “colaborador”, uma denominação que escamoteia a sua condição de trabalhador explorado, passando-se a falsa ideia de que, nesta forma de organização e gestão do trabalho, existe uma relação horizontal entre patrões e empregados, ou que os dois lados perseguem os mesmos objetivos.

1.1.3 Reverberações do taylorismo-fordismo e do toyotismo na educação

Expostas as principais características das formas de organização e gestão do trabalho explicitadas, cumpre-nos perscrutar, agora, conforme objetivo anunciado, qual a concepção e prática de formação a eles subjacentes ou que deles decorrem.

Como afirma Sader (2005, p. 16), no prefácio da obra “Educação para além do capital”, de Istiván Mészáros, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. Com tal assertiva, este autor expõe uma constatação de fácil visibilidade nas formações sociais capitalistas, embora convenientemente escamoteada pela ideologia burguesa: a educação formal é encaminhada para garantir o *status quo* que se expressa na ordem que garante a dominação da classe possuidora dos meios de produção sobre aquela que vende sua força de trabalho. Essa dominação é operacionalizada tanto ao se propor estratégias pedagógicas adequadas à ideologia capitalista contemporânea, quanto ao se relegar para a maioria da população estudantil (composta pela classe trabalhadora) uma educação medíocre,

que consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremante curto (PARO, 2002, p. 107).

Essa é a lógica que preside a educação atrelada aos interesses do capital, que a despeito do seu papel de fator de equalização, enquanto meio de humanização que é inerente e necessária a cada homem, e lhe vê apenas como fator de produção e conseqüente desenvolvimento econômico, bem ao gosto da teoria do capital humano do norte americano Theodore Schultz. Se assim é, como os modelos de organização e gestão do trabalho que

descrevemos anteriormente constituem expressões de interesses do capital, os mesmos são, naturalmente, veículos de transmissão e de materialização desses interesses, e o fazem pelo formato de educação que demandam para legitimá-los e concretizá-los. Esse é o elemento de convergência dos modelos em questão – o tipo de educação que valorizam tem como finalidade precípua a valorização do capital e, por conseguinte, a intensificação do processo de extração de mais-valia – não obstante as especificidades que lhes caracterizam quanto às propostas de qualificação profissional e de educação em geral deles decorrentes.

Tais especificidades serão tangenciadas, neste momento, visando a explorar alguns aspectos que distinguem o modelo taylorista-fordista – estes abordados assim mesmo, de forma associada, tendo em vista que, consideradas as diferenças que sobre eles recaem, o fordismo agregou, praticou e expandiu princípios do taylorismo no contexto de sua produção de automóveis – do toyotista no que diz respeito à proposta de formação que os constituem.

Uma das marcas que vimos no taylorismo-fordismo quanto à organização e gestão do trabalho é a propositura de reduzir toda atividade de trabalho a “tarefas” rotinizadoras, o que implicava no rebaixamento do valor da força de trabalho, com menor impacto sobre o quadro da gerência que assumiam o lugar de prepostos dos capitalistas nas empresas, para os quais era reservada uma formação mais qualificada. Tal propositura repercutiu sobre o tipo de educação/qualificação valorizada pelo taylorismo-fordismo, que, por isso mesmo, demandava para os seus trabalhadores uma qualificação pautada numa especialização limitadora e empobrecedora tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas do trabalho, cujo local de encaminhamento se circunscrevia em escolas técnicas ditas profissionalizantes ou na chamada formação no chão da fábrica.

Sendo assim, como a prática se sobrepunha à teoria nos processos de trabalho, os espaços formais de ensino eram secundarizados (para os trabalhadores), embora sua importância fosse admitida no sentido de serem usados para garantir a inculcação ideológica, por meio dos valores veiculados, necessária à perenidade do sistema de acumulação. Trata-se de um modelo no qual, segundo Kuenzer (2007), fica patente a fragmentação, a separação entre trabalho instrumental e intelectual, a organização em linha e o foco na ocupação, em que a dualidade estrutural expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores, ou burgueses.

Aos burgueses era destinada uma educação propedêutica, direcionada aos estudos avançados no ensino superior, cujo fim era formar, por meio da socialização de sólidos conhecimentos científicos e vasta cultura geral, os quadros funcionais para ocupar as posições

de mando, grupo que incluía a gerência capitalista, caracterizando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Quanto aos trabalhadores em geral, entendia-se que era suficiente os chamados conhecimentos tácitos, aprendidos na prática laboral, com ou sem educação profissional, compatíveis com as funções tidas como inferiores que executavam na realização das mercadorias. Nas palavras de Kuenzer (2007, p. 1156)

a delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

No caso do Brasil, essa diferenciação de tipos de educação, cada uma adequada à classe à qual se destina, foi bem visível na década de 1970, quando, no contexto da ditadura civil-militar iniciada em 1964, a lei n.º 5.692/71, que fixou diretrizes para o então ensino de 1º e 2º graus, imputou ao segundo grau uma profissionalização compulsória, para atender às demandas dos setores industrial, comercial e de serviço então em expansão no período. Como sabemos qual é o perfil dos estudantes do ensino público, os reais atingidos por esta proposta, não é difícil se saber quais foram os indivíduos que tiveram o segundo grau (atual ensino médio) como etapa final de formação. Pode se dizer que os princípios dessa lei foram reeditados atualmente, por meio da famigerada reforma do Ensino Médio proposta (em forma de Medida Provisória e, posteriormente, transformada na Lei 13.415, de 16/02/2017) pelo governo que assumiu o comando do poder central no País em 2016 por meio de um golpe de Estado parlamentar-jurídico-midiático (BEZERRA NETO e SANTOS, 2017), cujo mote discursivo defendido é que a mesma possibilitará uma suposta flexibilização curricular, a qual permitirá aos estudantes desse nível de ensino optarem por itinerários formativos¹⁶ que atendam às suas expectativas no campo profissional. Um discurso cuja falácia que lhe é inerente não se sustenta de pé, quando se pensa sobre as reais intenções dessa reforma, e quando se alude às suas fragilidades do campo operacional e de financiamento, cujo ônus será para os filhos da classe trabalhadora que serão submetidos a essa formação, aos quais será

¹⁶ Estes itinerários formativos, em número de 5, estão previsto no Art. 36, da Lei Federal 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), que dispõe que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Conforme o parágrafo 1º deste artigo, a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

negada uma educação básica de caráter propedêutico e que os habilite a continuar os estudos no ensino superior, já que a característica central do ensino médio que cursarão será a profissionalização técnica para atuar em funções que requerem o mínimo de conhecimento teórico.

O advento do toyotismo trouxe consigo uma nova forma de se pensar e conduzir a educação em seu sentido de qualificação profissional e no que concerne à formação geral. Quanto à qualificação profissional no interior da fábrica, a mesma não foi descartada, mas redimensionada sob novos princípios e procedimentos operacionais. Uma das diferenças, nesse sentido, do taylorismo-fordismo para o toyotismo, foi o direcionamento deste último das orientações de cunho profissionalizante com foco na formação de equipes ou “times de trabalho”, diferentemente do isolamento dos postos que caracterizavam a organização taylorista-fordista. Na visão de Kuenzer (2007), essa e outras mudanças no mundo do trabalho ilustra o processo de substituição de um modelo de produção de base rígida (fordismo) para uma forma de produção pautada numa base flexível (toyotismo). Em suas palavras:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível, por meio da mediação da microeletrônica, trouxeram um novo discurso sobre a dualidade, orientado para a sua superação. Este discurso se justifica apontando os sinais de esgotamento do fordismo e do keinesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo, resultantes da rigidez nos investimentos, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho, nas posições dos sindicatos, nas relações entre Estado, capital e trabalho expressas nas políticas públicas, nas formas de organizar e gerir o processo de trabalho, nas tecnologias de base física, e assim por diante (KUENZER, 2007, p. 1158).

Nota-se que, além do fomento à produtividade, interessa ao toyotismo, enquanto forma emergente de organização e gestão do trabalho, a formatação de meios que concorram para o disciplinamento da classe trabalhadora e de suas formas de organização no âmbito sindical, para o que se faz necessário um determinado tipo de educação escolar. O que se pretende é, portanto, “uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 97). Quanto aos moldes em que isso precisa se dá, esses autores lembram que

da pragmática da especialização hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática da liofilização e da flexibilização ‘multifuncional’, alcunhada generalista, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (*idem*, p. 101).

Conforme Kuenzer (2007), estas novas formas de disciplinamento se debruçam sobre o desenvolvimento de subjetividades funcionais às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização do consumo da força de trabalho. Para dar conta dessas demandas, o discurso da acumulação flexível quanto à educação aponta para a necessidade da

formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159).

Vê-se, nesse aspecto, mais uma diferença entre as propostas de educação decorrentes do taylorismo-fordismo e do toyotismo. Nesse caso, enquanto o primeiro vislumbrava a formação de um operário cujo saber-fazer, mesmo sendo mínimo, se pautava por certa estabilidade, o segundo tem como alvo a formação de um trabalhador que esteja apto para se adaptar e se portar de forma efetiva diante de mudanças e eventos imprevistos no seu fazer profissional. Isto para atender a uma maior inserção de tecnologia e automação que se verifica na emergência do toyotismo, bem como à possibilidade de o trabalhador ser deslocado a qualquer momento para uma outra função na cadeia produtiva. É neste sentido que se torna imprescindível se substituir a formação especializada característica de cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais, geralmente de curta duração, complementados pela formação no trabalho, por uma formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que contemple, pelo menos, a educação básica, a ser garantida para todos os trabalhadores, enquanto ponto de partida ou pré-requisito para a formação profissional. A ideia é garantir essa formação mínima, que, associada à formação no campo de trabalho, concorre, com as simplificações ao método produtivo, para articular teoria e prática, “resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo” (*idem* p. 1159).

Como corolário desse processo, têm-se o que Kuenzer (2007) denomina de “inclusão excludente”, o que significa que, ao se garantir o acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola, não se garante automaticamente, como propaga o discurso burguês, a inclusão desses sujeitos no mercado de trabalho, nem nas ocupações ditas inferiores, nem naquelas do âmbito gerencial, visto que tal inclusão se dá num caráter de oportunidades desiguais e diferenciadas de educação (a educação porque passa a classe trabalhadora não é a mesma disponibilizada à classe dominante), que, no caso da que é ofertada à classe trabalhadora, dada à sua pouca

efetividade formativa, acaba servindo apenas para justificar a exclusão dos sujeitos que a compõem, visto que, conforme o argumento da meritocracia, se estes não conseguem se inserir no mercado de trabalho ou atingir uma mobilidade social, a culpa terá sido deles, já que aos mesmos foi disponibilizado o caminho para chegar a esse estado. Tal condição, ligada à registrada baixa qualidade do ensino oferecido pela escola pública, cumpre, de acordo com Lúcia Bruno, uma finalidade ideológica, tanto nas consequências que tem sobre a vida dos estudantes que são submetidos a este ensino, quanto no sentido de que, no capitalismo, não obstante o seu estágio de desenvolvimento aqui discutido requerer dos trabalhadores o domínio de, pelo menos, um mínimo de conhecimentos teóricos, é próprio de determinadas escolas não ensinar ou ensinar muito pouco; isto para garantir uma espécie de controle sobre essas jovens populações potencialmente explosiva do ponto de vista social. Ou seja, assegura-se a frequência à escola enquanto direito subjetivo desses sujeitos, mas sem se garantir o que é essencial: a aprendizagem. É nesse sentido que essa estudiosa afirma que

quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos. Mas, mesmo nesses casos, uma produtividade crescente é necessária (BRUNO, 2011, p. 558).

Em relação a este aspecto, Kuenzer (2007, p. 1168) é ainda mais realista e taxativa, quando, ao explicitar o que seria o caráter flexível da força de trabalho no toyotismo, afirma que “o que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho, a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria”.

Os apontamentos feitos evidenciam a incontestável subsunção dos processos educativos decorrentes do taylorismo-fordismo e do toyotismo aos ditames do capital, sob o qual cumprem a finalidade de contribuir para o seu processo de valorização constante. Desse modo, encerra uma formação de cunho unilateral para a classe trabalhadora e a priva, portanto, de uma vivência formativa voltada para a absorção dos conhecimentos universais historicamente produzidos pela humanidade e para a assunção a uma postura ativa, crítica e propositiva na sociedade, o que, como já pontuamos, é um objetivo deliberado, embora não manifesto, da classe social detentora do poder econômico e político, a burguesia.

Na atualidade, os processos formativos propriamente ditos, tanto no que se refere aos projetos educativos levados a cabo junto à escolarização de crianças, jovens e adultos, quanto no que diz respeito à propostas e práticas de formação de professores para atuarem na cidade

e no campo, têm sido conduzidos, majoritariamente, com base em teorias pedagógicas que, explícita ou implicitamente, expressam o ideário da pedagogia burguesa, logo, os interesses da classe dominante, colaborando, portanto, para a materialização destes. Caracterizar e problematizar tais teorias pedagógicas são os nossos propósitos no próximo tópico.

1.2 Teorias pedagógicas burguesas hegemônicas na atualidade

As discussões precedentes evidenciaram a constatação de que, em geral, os projetos educativos implementados em contextos histórico-sociais emoldurados pelo modo de produção da vida denominado de capitalismo possuem um viés classista, na medida em que contribuem para a satisfação dos interesses da classe que domina econômica e politicamente, em detrimento das necessidades da classe que vive do próprio trabalho. O sistema educacional acaba por servir ao capital e aos proprietários dos meios de produção, quando, em razão das teorias pedagógicas que lhe direcionam, propõe e executa estratégias didáticas adequadas à consecução da ideologia capitalista, bem como quando concorre para a precarização do ensino disponibilizado aos membros da classe trabalhadora.

As teorias pedagógicas em questão, que são hegemônicas na atualidade, e constituem expressões da pedagogia burguesa, respondem por sedutoras denominações, a saber: construtivismo, pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo etc., todas englobadas no que Duarte (2003) denomina de “pedagogias do aprender a aprender” e tributárias do movimento educacional conhecido por “Escola Nova” ou “escolanovismo”, à medida que apresentam como característica convergente uma visão biologicista dos processos educativos – desconsiderando a historicidade e concreticidade do ser humano e da educação enquanto prática social no seio da sociedade capitalista –, e concorrem, desse modo, para levar a cabo a “formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p.11).

Tendo estas teorias pedagógicas tal característica convergente (filiação, de alguma forma, ao escolanovismo), cumpre esclarecer, em linhas gerais, do que se trata este movimento. A Escola Nova nasce como questionamento aos pressupostos da Escola denominada Tradicional, nos quais se incluíam um ensino livresco, verbalista e a postura do professor como centro do processo educativo, como aquele que transmite o conhecimento e que impede a criança de descobrir a verdade por si mesma, encarando o estudante numa perspectiva de passividade no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pedagogia nova se assentou na biologia e na psicologia enquanto bases teóricas para estruturar uma inédita compreensão das necessidades da infância e do entendimento da escola em face de novas exigências sociais que emergiam. A gênese dessas ideias pedagógicas se dá no século XVIII, com o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a partir da publicação de “O Emílio ou da educação”, obra que reforça a ideia desse autor de que todos devem ser educados para o exercício da cidadania, entendendo a educação como requisito para a igualdade (em sua acepção liberal), e que se constitui, neste sentido, uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política. Trata-se do desdobramento prático dos princípios do contrato social¹⁷ num ser, desde o seu nascimento até a idade adulta, buscando conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a liberdade social, garantia de desenvolvimento de todos os homens. Nas palavras de Valdemarin (2014, p. 158), “com o contrato social se estabelece o artifício que permite a soberania e a igualdade entre todos, e pela educação se garante a melhor expressão da vontade geral, condição necessária à efetivação da soberania”.

A leitura de “O Emílio ou da educação” permite a compreensão do papel decisivo do trabalho do preceptor na transformação social, visto que ele é o portador da nova concepção de homem e de sociedade. Esse modelo pedagógico dá relevância à necessidade do fortalecimento individual para evitar a dependência a valores sociais considerados corruptos. Não necessariamente um individualismo exacerbado e egoísta, mas voltado para a potencialização das capacidades que possam garantir a conservação de si, a autonomia, e que, desse modo, produzam seres humanos com condições de não se submeterem aos poderes estabelecidos, por serem capazes de julgamentos e realizações próprias.

No livro, a estratégia utilizada pelo autor para atingir este fim é o isolamento do educando da sociedade, deixando transparecer a ideia de que a formação do estudante

¹⁷ A apresentação do que Rousseau chama de “contrato social” se dá em sua obra intitulada “Do contrato social”, publicada em 1762. Depreende-se das ideias do autor que, pela celebração do contrato social – uma espécie de pacto feito entre as pessoas para garantir a perenidade da vida em sociedade, na medida em que, por meio dele, pode se evitar que os homens destruam uns aos outros em razão da existência da propriedade privada e do individualismo e competitividade que ela implica –, “a liberdade expressa no plano político a independência natural própria de cada indivíduo, sem si restringir à livre iniciativa, e transforma-se em soberania quando expressa na vontade geral” (VALDEMARIN, 2014, p. 159). Seria um pacto legítimo, por pautar-se na alienação total da vontade particular como condição de igualdade entre todos. Nesse sentido, a soberania do povo seria condição para sua libertação. Assim, soberano seria o povo e não o rei (este seria apenas funcionário do povo). Para que esta vontade geral seja conscientemente elaborada e expressa, faz-se necessário educar os homens que atuam e vivem sob o contrato, dotando-os de condições de ascenderem do plano do individual para o plano da existência política nas assembleias, nas quais se adquire a educação política e onde se realiza plenamente sua condição de cidadão. Por conta da elaboração e divulgação dessas ideias, Rousseau teve grande influência na formatação dos princípios que desencadearam a Revolução Francesa, e, por isso, o seu pensamento é considerado uma das principais bases da democracia burguesa.

depende da capacidade do preceptor, o outro personagem da história além da criança (Emílio), em realizar sua função, motivo pelo qual ele deve ser a única influência sobre a criança. Trata-se de uma perspectiva de educação em que se concebe a mente humana como uma tábula rasa, “sendo as ideias geradas pelas impressões provenientes dos sentidos que se iniciam com a vida e limitadas pelo desenvolvimento da percepção, que segue etapas naturalmente determinadas” (*idem*, p. 159).

De tal premissa, resulta uma concepção de conhecimento que tem nos sentidos humanos sua origem, da qual decorrem os procedimentos didáticos propostos, os quais têm na experiência a ser vivenciada e na atividade seus elementos centrais, práticas que se apresentam como contraposição direta ao ensino livresco e verbalista do que se denominou de escola tradicional.

O tratado pedagógico de Rousseau não apresenta um modelo para ser implementado em escolas. Trata-se de uma apresentação de diretrizes gerais vinculadas a um projeto político específico. Entretanto, pensadores que se referenciaram em suas ideias pedagógicas buscaram concretizá-las. Dentre estes, destacam-se o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e o alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização de suas proposições teóricas para o campo do ensino, idealizando e executando experiências educacionais em pequena escala pautadas nas mesmas, e adequando-as à concepção de infância então predominante. Mas é com John Dewey (1859-1952) que o ideário escolanovista solidifica sua sustentação teórica, vindo a se transformar numa das teorias pedagógicas de maior influência na educação da época moderna.

Em seu livro “Democracia e educação”, publicado no Brasil em 1936, Dewey denomina “experiência reflexiva” o método de ensino adequado para colocar em prática uma nova concepção educacional. Para Valdemarin (*idem*, p. 174), “esta experiência consiste numa combinação muito específica de elementos ativos e passivos capazes de gerar conhecimento, isto é, significado para os sujeitos que as pratica”. Dewey entende que esses dois movimentos de tentar e sofrer as consequências da ação possibilitam a descoberta das relações entre as coisas, ou, em suas palavras, “experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução” (DEWEY, 1979, p. 153). O resultado dessa experiência se traduz em conhecimento adquirido pelo indivíduo que por ela passou. Para o autor, a única fonte de percepção das relações entre as coisas é, portanto, a experiência que implica em tentar e sofrer consequências, o que significa conceber o conhecimento numa perspectiva de aplicabilidade.

Tendo definido o conceito de experiência reflexiva e, conseqüentemente, formatado a concepção de conhecimento a ela vinculada, Dewey vai se preocupar em estabelecer os procedimentos didáticos que garantam que o ato de pensar vai tornar-se experiência, visto que “o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento” (*idem*, p. 167).

Entre essas condições, o ponto de partida é a experiência, isto é, “tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno” (*idem*, p. 168). Acredita-se que a experiência qualitativamente superior é a não acadêmica, que possibilita estabelecer ligação com situações vividas fora da escola; a ideia é se utilizar as situações cotidianas como modelo para despertar o interesse do estudante e provocar sua reflexão. Dewey esclarece e justifica tal proposição nos seguintes termos:

Se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e não meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos acadêmica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola – as espécies de ocupações que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade. E um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal, quer em aritmética, quer para se aprender a ler, ou para se estudar geografia, ou física, ou uma língua estrangeira, revelará que a sua eficácia depende da circunstância de reproduzirem de certo modo o tipo das situações que, fora da escola, na vida ordinária, provocam a reflexão. Todos esses métodos dão aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem (*idem*, p. 169).

Definido o ponto de partida da aprendizagem, importa discutir o problema gerador da reflexão e do conhecimento. Este problema, para o autor, deve apresentar-se naturalmente, a partir da experiência pessoal do aluno, constituir-se em problema para ele, e não para o professor ou ser proposto pelo livro. De tal definição, chega-se ao segundo passo do método de ensino, que consiste na coleta de dados “para suprir as considerações indispensáveis à análise e percepção da dificuldade específica que se apresentou por si mesma naquela situação de experiência” (*idem*, p. 172). Neste momento, também se valoriza situações do cotidiano, no sentido de se reproduzir, na escola, circunstâncias nas quais os estudantes já tenham empregado atividades semelhantes àquelas que contornam o novo problema a ser investigado. Nascido o problema a ser estudado das experiências dos estudantes, a busca de elementos novos visa inseri-los no problema formulado e para estabelecer relações novas, ou, como diz

o próprio Dewey, “dar às coisas ordinárias usos que ainda não haviam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação, mas não são novos os materiais com que ela é feita” (*idem*, p. 75). São essas novas relações as detonadoras da originalidade do pensamento, e é por meio delas que Dewey critica a escola tradicional na qual o professor é o responsável pela transmissão dos conhecimentos aos estudantes. Em sua visão, isso não deve ser feito, pois uma pessoa fornece fatos para outra, e não ideias:

Se o pai ou o professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprendeu, participando da experiência comum ou conjunta, fez, com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer para incentivar o aprendizado de outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada, e, sim, em correspondência com o seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, nem mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa. Podemos e fazemos transmitir “ideias” preparadas, ideias “feitas”, aos milheiros; mas geralmente não damos muito trabalho para fazer com que a pessoa que aprende participe de situações significativas onde sua própria atividade origina, reforça e prova ideias – isto é, significações ou relações percebidas. Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matérias já preparadas é de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia, e, sim, participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel (*idem*, p. 176)

Pelo excerto apresentado, bem como pelas informações anteriormente exaradas, fica evidente que, no pensamento deweyano, basilar na formatação da concepção educacional escolanovista, o foco do processo de ensino é a experiência do estudante já existente ou a ser realizada por ele no universo escolar. O docente participa das atividades em condições de igualdade com ele, e não mais como aquele que domina o conhecimento e o método de gerar aprendizagem, dirigindo o processo. Trata-se de um pensamento que constitui divisor de águas no campo das concepções pedagógicas, tendo em vista a colocação do professor numa posição secundária do processo de ensino e aprendizagem no que tange ao seu lugar, consolidado no período precedente, de transmissor dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Uma das consequências desse lugar que o professor passa a ocupar nesse novo modelo pedagógico para a formação docente é que o seu conhecimento para o desempenho da profissão desloca-se para o processo de aprendizagem do aluno e para o estudo do meio que oferecerá reação, entraves ou estímulos à aprendizagem. Com isso, conhecimentos relativos a disciplinas que concorrem para uma formação mais crítica dos

professores, a exemplo dos conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos perdem espaço.

O terceiro passo contemplado nas proposições metodológicas apresentadas por Dewey diz respeito à etapa do processo de aquisição de conhecimento no qual as ideias obtidas com base na busca e coleta de dados devem ser aplicadas, de modo que não permaneçam como ideias ou sugestões. Para tanto, ele considera imprescindível que as escolas sejam dotadas de laboratórios, oficinas, jardins, e em que se possa usar livremente dramatizações, brinquedos e jogos, de maneira que se proporcione aos estudantes, oportunidades para reproduzirem as situações da vida e para adquirir e aplicar informações e ideias na realização de atividades progressivas.

Na concepção deweyana, o objeto (conteúdo escolar, em sua acepção clássica) como ponto de partida das ideias é substituído pelo problema, o que tem como consequência o fato de que, enquanto os objetos e as coisas, presentes nas escolas como objetos didáticos, tinham um forte vínculo com a produção social e com a aplicação do conhecimento científico, o problema, elemento detonador de aprendizagens na concepção deweyana, relaciona-se mais fortemente com a percepção do próprio indivíduo sobre cotidiano em que ele se insere, percepção esta que, por sua vez, depende das experiências já vivenciadas. Antes, a seleção dos objetos didáticos (conteúdos disciplinares) embora guardasse relações com a infância, era uma escolha do adulto (professor, sistema educacional) guiada por finalidades escolares. Nessa nova concepção, a ligação com a vida é o critério definidor do conteúdo escolar; o conteúdo a ser socializado pela escola advém do problema posto para o aluno por sua vida cotidiana. Observa-se que, nesse pensamento, no que se refere à tríade escolar composta pela atividade do professor, o conteúdo a ser ensinado e a atividade da criança, há a preponderância do último elemento determinando os outros dois polos da relação. Isto quer dizer que a possibilidade de interferência do professor estará sempre a reboque do problema formulado e da capacidade de o estudante chegar a bom termo nesse processo, o que implica, também, na diminuição da esfera de participação escolar na determinação e direcionamento do conteúdo.

Ante as características do pensamento escolanovista expostas, cabe ponderar, como faz Valdemarin (2014, p. 184), que,

enquanto proposição doutrinária sobre a educação, apresentando um novo patamar para a prática pedagógica, Dewey envereda pela tentativa de superar a separação entre teoria e prática, aliando-se no conceito de experiência reflexiva, empreendimento filosófico de difícil execução.

Outra crítica que pode ser dirigida a este pensamento diz respeito à identificação que o mesmo faz entre ensino e pesquisa, assentando-se na ideia de que aprender é resolver problemas, tendo como corolário a priorização do processo de aprendizagem em detrimento da matéria ensinada, requisito caro ao processo de empoderamento intelectual e político da classe social que vende sua força de trabalho para sobreviver, garantindo, paradoxalmente, uma vida abastada aos donos dos meios de produção.

Saviani (2008), ao dirigir crítica a essa formulação escolanovista relacionada à proeminência da pesquisa frente ao ensino, afirma que a mesma reduz a primeira ao segundo, e aponta que a solução de problemas, componente metodológico exclusivo nessa proposição, prescinde de um patamar de conhecimentos anteriormente adquiridos. Destaca, ainda, que a matéria desconhecida não deve ser definida em termos individuais, mas sociais, de modo que sejam estabelecidos critérios de adequabilidade e pertinência para julgar a aprendizagem. Este autor sintetizou de forma bastante precisa as diferenças entre a pedagogia da escola tradicional e a da Escola Nova, ao afirmar que o escolanovismo

deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 9).

Os resultados práticos, no que diz respeito à inserção do ideário escolanovista em sistemas educacionais, foram inversamente proporcionais ao nível de disseminação que essa teoria pedagógica teve no campo da formação docente e das práticas pedagógicas em geral, pelo menos no que tange à garantia de apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pelos membros da classe trabalhadora, estudantes das escolas públicas. Um dos óbices que influenciaram para esse resultado é apontado pelo próprio Dewey em sua obra aqui mencionada, quando ele afirma que o pré-requisito imprescindível para a efetivação de suas propostas é a existência de uma sociedade democrática, não apenas como regime político, mas como forma de vida compartilhada na qual os problemas sejam comuns a todos e a solução desencadeada no processo de conhecimento possibilite a intervenção na sociedade.

A julgar pelo contexto brasileiro, em que saltam aos olhos as desigualdades econômicas, políticas e sociais, determinando, inexoravelmente, a redução das oportunidades de experiências culturais significativas para a maior parcela da população, não precisa de muito esforço para se perceber que por aqui ela não teria como gerar bons resultados. Ademais, o tipo de escola a ser operacionalizada em sintonia com ideário escolanovista,

conforme descrição feita, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional, o que fez, como aponta Saviani (*idem*, p. 9), com que a Escola Nova tenha se organizado basicamente na forma de escolas experimentais ou com núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No que diz respeito à sua influência nas escolas que atendem a classe subalternizada, o que ocorreu, segundo este autor, foi que,

provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às classes populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2008, p. 9).

Em contrapartida, mesmo com as incongruências atribuídas a esta teoria pedagógica, ou exatamente por a mesma estar evada destas, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Neste sentido, Saviani (*idem*, p. 9) conclui que:

paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Não obstante as críticas enunciadas quanto ao Movimento Escola Nova, é mister pontuar, no sentido de prezar pela justeza no campo da produção acadêmica, que, quando de sua inserção no Brasil, a despeito de ter sofrido adaptações em suas premissas originárias, considerando o variado número de autores e propostas educacionais que lhe tomaram como referência, o mesmo serviu de suporte para fundamentar, nos idos dos anos de 1930, a defesa de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros. O ponto alto dessa defesa se materializou no lançamento, em março de 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tendo como signatários vinte e seis pensadores de renome no País que aderiram aos escolanovismo, dentre os quais, Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme e Cecília Meirelles, esse manifesto, levando em conta os problemas sociais que assolavam o Brasil em suas primeiras décadas como república – especialmente no que se refere à disponibilização de educação escolar para toda a população –, propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e pautando-se nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, englobando,

de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Daí a sua importância na história da educação brasileira, haja vista que até então o país ainda não dispunha de uma educação pública com o nível de organização e abrangência que estava sendo proposto (e permanece assim até os dias atuais, não obstante alguns avanços conquistados). Tal relevância é corroborada por Saviani (2014, p. 33), quando ele afirma que

o Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido, ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro.

Para este pesquisador, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado que nos foi deixado pelo século XX. As diretrizes e posições nele firmadas influenciaram diretamente na Constituição de 1934, assim como na teoria da educação, na política educacional e na prática pedagógica em todo o país.

Trazemos tais informações e afirmações à baila por perceber nas mesmas uma explícita relativização feita por Dermeval Saviani da crítica que ele outrora fez ao escolanovismo, com a qual, pelo exposto, concordamos. Trata-se, como já foi dito, de uma postura de prudência, para não incorrer em injustiça intelectual. Contudo, salientamos que tal apontamento não significa que este pesquisador, e o autor desta tese, tenham renunciado às críticas de fundo já dirigidas ao movimento escolanovista de modo geral, nas quais se incluem a ênfase dessa corrente na pesquisa (no aprender a aprender) em detrimento do ensino e da socialização dos conhecimentos clássicos – impactando negativamente, neste sentido, a classe trabalhadora, pelos determinantes econômicos, sociais e culturais que os envolvem –, logo, o seu caráter antidemocrático consubstanciado em seu direcionamento funcional à manutenção da ordem capitalista.

De perfil propositivo consentâneo ao que é defendido pela Escola Nova no âmbito pedagógico, podendo, por isso mesmo, ser considerada uma extensão desta, surge e se desenvolve, no curso do século XX, a teoria pedagógica denominada de construtivismo, que é vista hoje como uma das concepções pedagógicas mais “avançadas”, no sentido de ser atual em termos de proposições teóricas que tratam da formação e/ou atuação do professor na contemporaneidade.

Esta teoria pedagógica assenta-se, principalmente, nos estudos e proposições de Jean Piaget (1896-1980), que carrega o título de pai do construtivismo. Tal como Dewey, este

autor defendia a adoção de métodos ativos (escolanovistas) como uma das condições necessárias a uma ampla reforma do ensino. Em suas palavras,

a primeira dessas condições é, naturalmente, o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida (PIAGET, 1998, p. 15).

De partida, evidencia-se que, no pensamento pedagógico deste autor, assim como acontece na Escola Nova, prioriza-se o processo de aprendizagem do estudante em si, em detrimento do lugar do conteúdo e do professor nesse processo. Conforme Duarte (2008, p. 214), nessa visão, “não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas, sim, a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento”. O próprio Piaget (1983, p. 225) atesta isto, quando afirma que o objetivo da educação “não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é, antes de tudo, aprender a aprender, é a aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Enquanto Dewey buscou superar o impasse entre o ensino tradicional e a escola ativa no contexto da pedagogia, Piaget preocupou-se em formular bases teóricas para sustentar o processo de ensino e aprendizagem pautado em métodos ativos. Fez isso por meio do estudo e sistematização de pesquisas cuja motivação era compreender como se dava o conhecimento, entender como o indivíduo aprende; logo, centrou-se numa questão epistemológica, levada a efeito por meio de parâmetros teóricos circunscritos ao campo da psicologia e da biologia, tanto que seu constructo teórico é também denominado de epistemologia genética, que tem como característica básica descobrir, experimentalmente, as origens dos diversos tipos de conhecimento, enfocando desde suas formas elementares, seu desenvolvimento nos níveis posteriores, até chegar à posição de pensamento científico. A produção teórica de Piaget configura-se como uma sustentação científica para os princípios pedagógicos contemplados no escolanovismo, a exemplo do respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia e a importância do trabalho em grupo.

Conforme Facci (2004), tratando da difusão das ideias de Piaget no Brasil, até a década de 1980, a ênfase recaía sobre os aspectos estruturais da explicação genética, no que diz respeito aos estádios de desenvolvimento humano demarcados pelo autor – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e lógico formal. Depois dessa época, segundo esta pesquisadora, o interesse centrou-se nos aspectos funcionais da epistemologia genética, que

englobam a concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento, o que foi potencializado pela divulgação das ideias psicolinguistas de Emília Ferreiro, discípula de Piaget.

Para produzir sua teoria sobre o processo de aquisição de conhecimentos, Piaget deu grande ênfase aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, se utilizando das ciências naturais, de caráter evolucionista, como fundamentos para suas proposições. Da biologia, sua área de formação, ele transfere para o processo de desenvolvimento intelectual o conceito de adaptação, um conceito que se assenta na ideia de que organismos vivos, interagindo com o seu meio de sobrevivência, desenvolvem mecanismos de adaptação que lhes garantem a superação das adversidades que esse meio se lhes apresenta, conseguindo, dessa forma, sobreviver. Transpondo-se esse raciocínio para o processo de aquisição de conhecimentos pelas pessoas, chega-se à ideia de que o desenvolvimento intelectual é determinado pela interação do sujeito com o meio. Conforme Facci (*idem*, p. 96), “nesse aspecto, a teoria de Piaget contrapõe-se ao empirismo, que afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pelo meio, e ao racionalismo, que afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pela percepção”.

Por este raciocínio, entende-se que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. A interação do indivíduo com o meio, agindo sobre os objetos, é o que gera o seu conhecimento sobre aqueles objetos. Todo conhecimento envolve um conjunto de elementos que são fornecidos pelo objeto – que possui propriedades físicas, sociais e culturais –, e inclui os elementos que são disponibilizados pelos seres cognoscentes, como a organização de seus esquemas e assimilações. A interação dos sujeitos com os objetos cognoscíveis se dá por meio de um processo de assimilação e acomodação. Assimilar significa incorporar coisas ou pessoas à atividade cognitiva do sujeito, integrando-as às suas estruturas previamente construídas; acomodar é reajustar tais estruturas em função das resistências que o objeto oferece à sua assimilação pelas estruturas já possuídas pelo sujeito. Nessa visão, os processos de assimilação e acomodação são interdependentes no ato de conhecer. Para Piaget, não há assimilação sem acomodação, nem acomodação sem assimilação. O equilíbrio entre as assimilações e acomodações recebe o nome de adaptação. Entende-se que é nesse equilíbrio que se identifica o conhecimento a que chegou o sujeito, o qual sempre é propenso à reconstrução, na dependência da vivência de novas experiências que a desencadeie.

Piaget (*apud*, FACCI, 2004, p. 98) esclarece que o desenvolvimento mental “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de melhor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Esse processo de equilibração tende a produzir uma adaptação mais ajustada à realidade, o que acontece, conforme o autor, em quatro estágios de desenvolvimento: sensorio motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6 anos), de operações concretas (6 a 11 anos) e de operações formais (11 a 15 anos). Cada estágio é caracterizado pelo surgimento de estruturas originais e distintas. Os elementos essenciais dessas estruturas permanecem como subestruturas no decorrer dos estágios ulteriores. Tais etapas de desenvolvimento seguem uma ordem de sucessão fixa, mas não é possível se determinar uma data cronológica padrão para elas acontecerem nos indivíduos, podendo a idade de início variar de um contexto espaço-temporal para outro. De qualquer forma, a maneira como tais estágios de desenvolvimento da inteligência são descritos demonstra o caráter evolucionista da teoria piagetiana, que, reitera-se, é base teórica do construtivismo.

Conforme Facci (*idem*), existem quatro grupos de fatores que exercem influência na ordem invariante da sucessão de estágios. O primeiro são os fatores biológicos, que dizem respeito ao crescimento orgânico, especialmente à maturação do sistema nervoso e ao desenvolvimento dos sistemas endócrinos; o segundo fator fundamental refere-se ao exercício e experiências físicas e lógico-matemáticas com objetos cognoscíveis, com vistas a abstrair dos mesmos suas propriedades e conhecer o resultado da coordenação das ações com eles experienciadas; o terceiro fator do desenvolvimento mental é o das interações e transmissões sociais, que pressupõem a assimilação ativa da criança; e o quarto fator é o da equilibração, ou autorregulação, que pode ser entendida como um processo mental do sujeito em situação de aprendizagem, caracterizada como

uma sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa (sistema de aneis ou *feedebaks*) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações (PIAGET & INHELDER, 1980, *apud* FACCI, 2014, p. 100).

Nas palavras de Facci (*idem*, p. 100)

Quando a assimilação e a acomodação estão em harmonia, pode-se dizer que o sujeito está em equilíbrio. Caso surja uma nova situação, e as estruturas sejam insuficientes para lidar com a situação, ocorre um processo de desequilíbrio. Portanto, será necessária uma outra adaptação às novas circunstâncias, na busca de um estado de equilíbrio superior. Esse processo de equilibração e desequilibração é que promove a construção e o progresso do conhecimento em cada estágio de desenvolvimento. A equilibração é necessária para conciliar as contribuições da maturação, da experiência com

os objetos e da experiência social. [...] O ser humano, numa abordagem piagetiana, possui filogeneticamente condições de produzir e ampliar os processos de assimilação e acomodação em contato com o objeto, construindo a inteligência como produção de sua ontogênese.

Pelo exposto, fica evidenciado que, para explicar como se dá a aprendizagem, a teoria de Piaget ancora-se no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio, por meio de interações que são realizadas na forma de cooperação, ou não. A questão dos determinantes sociais, que tem papel crucial no desenvolvimento intelectual das pessoas, é secundarizada, praticamente ignorada. “Piaget não só afirma a ausência do social na sua teoria, como não o incorpora na origem do desenvolvimento da individualidade humana, na essência do desenvolvimento do psiquismo”. Em sua visão, o social aparece “como algo externo a esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o processo de socialização seria aquele por meio do qual o que é natural ao indivíduo vai cedendo terreno ao que é imposto pela sociedade” (*idem*, p. 103). Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, o que é exemplificado nessa teoria com o caso da linguagem, que inicialmente é egocêntrica para, posteriormente, se tornar socializada. Nesse raciocínio, parece se ignorar que as diversas formas de conhecimento por meio das quais os sujeitos elaboram a compreensão da realidade não são apenas resultados da atividade psicológica individual, mas produtos sociais relativamente independentes ou autônomos frente a um indivíduo que faz uso dessas representações, ou seja, são eivados de historicidade. Trata-se de uma percepção biologizante e, portanto, naturalizante das relações entre indivíduos e sociedade, o que, transposto para o campo da formação docente e da prática pedagógica, acarreta decisivas consequências na condução destas nos âmbitos axiológico, político e operacional.

Uma dessas consequências decorre do pressuposto da teoria genética de que o desenvolvimento, que, nesta acepção, antecede a aprendizagem, consiste na formação de estruturas que permitem um maior grau de adaptação da pessoa ao meio físico e social. Estas estruturas formam-se a partir de bases biológicas e têm certo caráter universal que independe do ambiente sociopolítico do qual o sujeito faz parte. Por este raciocínio, as propostas e práticas curriculares devem ter como propósito precípua o desenvolvimento das estruturas intelectuais referentes a cada estágio de desenvolvimento, na perspectiva de adequar métodos, objetivos e atividades escolares às características evolutivas dos estudantes. Dessa forma, o desenvolvimento em geral suplanta a socialização dos conteúdos escolares em matéria de importância. Como se entende que é o estudante que constrói o seu conhecimento, agindo sobre o meio, cabe aos processos educacionais criar situações que favoreçam a atividade dos

discentes, que são definidas a partir do interesse pessoal destes, com evidente relativização do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, nessa teoria pedagógica, o professor é definido apenas como um animador no fazer educativo, como o diz o próprio Piaget (1988, p. 15):

É evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão das construções já prontas.

Neste sentido, o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos, função por excelência do docente, cede lugar ao ato de incentivar, estimular os estudantes para a aprendizagem e criar situações para que estes exerçam o seu poder de assimilação e acomodação, isto é, o seu poder de aprender por si, de aprender a aprender.

Este mesmo veio argumentativo é usado, na visão construtivista, para se pensar a condição do professor enquanto sujeito em formação. Também nessa esfera formativa, os relevantes conteúdos que se deve contemplar e se socializar de modo a se garantir uma sólida qualificação no âmbito teórico-prático, são secundarizados, em favor de um processo formativo que prioriza aprendizagens mais imediatistas do campo do fazer docente, focando-se, por exemplo, nesse caso, mais em metodologias e técnicas de ensino do que em conhecimentos que, dando margem para discussão dessas temáticas, contemplem a relação da educação e dos sujeitos cognoscentes com os determinantes sociais mais amplos – saberes relativos ao campo da filosofia, da sociologia, da história, da psicologia etc.. O foco dessa formação docente é, portanto, a análise da prática pedagógica em seu sentido estrito e a reflexão sobre as dificuldades inerentes ao processo educativo, em sua nuance operacional.

Trata-se de um pensamento pedagógico que se insere no lema “aprender a aprender”, atualmente, amplamente difundido e estabelecido no campo educacional, figurando em documentos que normatizam, e, por conseguinte, operacionalizam processos de ensino que vão da educação infantil ao ensino superior. Tal lema tem tido essa inserção significativa no campo educacional, se transformando, dessa forma, em um modismo educacional, em razão do seu discurso sedutor direcionado aos agentes educativos, quando se apresenta a estes como uma inovação pedagógica, por sua contraposição ao ensino tradicional, e os instrui a garantir as condições para que os estudantes se movimentem de forma ativa nas situações educativas e desenvolvam, portanto, autonomia intelectual, e, assim, extraíam conhecimentos dos materiais

educativos por conta própria. Trata-se de proposições que ninguém em sã consciência se colocaria contra. Todos que desejam que a educação funcione tendem a ser a favor de que os alunos sejam ativos nos processos escolares, que desenvolvam autonomia intelectual, que tenham iniciativa própria e desenvoltura para buscar conhecimentos. Ocorre que tais proposições são aquelas que aparecem à primeira vista, que são abertamente assumidas pelos defensores dessa perspectiva educacional. E, como assevera Duarte (2008, p. 215), este lema não se resume a tais proposições. Conforme este autor, há quatro princípios valorativos que perpassam este lema, a saber:

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças.

Tais princípios valorativos reforçam a ideia de que as teorias pedagógicas que adotam ou embasam o lema “aprender a aprender”, que é o caso do construtivismo, conforme caracterização anteriormente enunciada, expressam uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Em razão dessa idiosincrasia, essas teorias acabam por corroborar e dar sustentação ideológica ao misto de neoliberalismo e pós-modernismo que, atualmente, dominam a esfera educacional e a vida social em geral, tendo como consequência mais cruel (e efetiva) a precarização dos processos educativos destinados aos filhos da classe trabalhadora, visto que, à medida que esta educação é conduzida por esse ideário – com as suas incoerências já listadas –, e com o agravante da deficiência das condições objetivas necessárias à implementação de ensino de qualidade que é inerente a este contexto (escola pública), sonega a estas pessoas os conhecimentos que elas têm direito de acessar enquanto parte do gênero humano, com todas as consequências que esta sonegação implica.

Uma outra teoria que se alinha ao pensamento pedagógico ora em discussão é a chamada “pedagogia das competências”. Tendo sua origem no campo da sociologia do trabalho, no que concerne à definição, sedimentação e disseminação de condutas comportamentais que concorram para a maximização dos resultados das atividades produtivas, a mesma foi transposta para a esfera da educação escolar e profissional, sendo,

hoje, embora não predominante neste meio enquanto orientação exclusiva, uma teoria pedagógica que permeia o ideário pedagógico de documentos que normatizam a educação nacional, e, por conseguinte, práticas pedagógicas nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Essa nova forma de pensar e executar processos de gestão, organização do trabalho e formação surge num contexto de crise do modelo de produção para consumo em massa denominado de taylorismo/fordismo, já discutido neste trabalho, somado à resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, à ampliação da globalização da economia, ao impulsionamento de inovações no campo das tecnologias de produção e de processamento de informações, e ao avanço das políticas neoliberais no mundo. Conforme Santos (2013, p. 36),

nos anos de 1970, ainda na vigência do taylorismo/fordismo como modelo de organização da vida social e produtiva, a competência assume uma conotação articulada à ideia de saber tácito oriundo de experiências práticas dos trabalhadores e ao seu saber-fazer.

Nessa perspectiva, este conceito está sempre associado à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e socioafetivos que se fizerem necessários, além de conhecimentos específicos. No âmbito dos processos pedagógicos, a sua questão central é o saber mobilizar recursos para resolver problemas que precisam de respostas imediatas. “A principal competência de um professor não é reagir, mas decidir se pode haver uma reação” (PERRENOUD, 2001, p. 180).

A noção de competência surge associada à necessidade de um tipo de formação capaz de responder às permanentes flutuações da produção por novas capacidades operativas dos trabalhadores, e, conseqüentemente, a maximização de lucros e a redução de custos nos processos produtivos. Segundo Araújo (2004, p. 500), é possível apontar como novidades associadas à emergência desta terminologia, tal como ela vem sendo configurada no debate contemporâneo da sociologia do trabalho, os seguintes aspectos:

ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial; o entendimento das capacidades profissionais em movimento, e não mais fixadas em um posto de trabalho; a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

Pensar formação profissional e educação escolar a partir da noção de competência tem, dentre suas referências teóricas, princípios do racionalismo e da teoria do capital humano, no sentido de que o que marca tal proposição é racionalização de aprendizagens e procedimentos, promovendo processos de decomposição, hierarquização e normalização de

tarefas, de modo a possibilitar a padronização das mesmas e, por consequência, se atingir melhores resultados em qualquer empreitada laboral, quer seja no âmbito empresarial em geral, quer seja no contexto educacional.

Esse raciocínio também compreende a ideia de que, identificadas e normalizadas as competências propícias à eficácia na execução de determinados serviços, e ao tornar público os objetivos e critérios de tais competências, as orientações racionalistas subjacentes aos mesmos favorecem o controle das ações de autoformação e autoavaliação dos indivíduos. Trata-se de uma proposta formativa que pressupõe a adoção de uma postura autônoma por parte do trabalhador para exercer a sua função, atualizar-se permanentemente e adaptar-se às volatilidades do mercado de trabalho, haja vista as constantes mudanças nos diversos setores produtivos em razão das inovações tecnológicas e de procedimentos operacionais que lhes impactam.

Outra referência que endossa teoricamente a noção de competência, nos termos e contextos que vimos discutindo, é o pragmatismo. Conforme Araújo (2004), a pedagogia das competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista. Do racionalismo, lança-se mão das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle de sistemas produtivos e de formação. Já do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, da adaptabilidade, da busca de produzir aprendizagens imediatamente úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade produtiva extremamente dinâmica e volátil. Dessa forma, o neopragmatismo da pedagogia das competências se expressa, dentre outras formas, na perseguição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas e no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, submetendo-os à necessidade de formar capacidades imediatas. A validade do conhecimento, nesse sentido, é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade.

Fica cristalizado que a intenção do modelo formativo pautado na pedagogia das competências é promover eficiência e eficácia no processo produtivo, bem como a adaptação passiva dos indivíduos a este processo e, por conseguinte, à ordem capitalista e neoliberal que o emoldura. Dewey, o mesmo que, como vimos, corrobora e amplia os princípios do escolanovismo, por exemplo, no campo da educação, é um dos teóricos expoentes dessa matriz filosófica, não questiona a democracia burguesa e seus valores. Para ele, a realidade existente deve balizar as práticas pedagógicas, que podem culminar no melhoramento dessa realidade, não se aventando, portanto, a possibilidade de transformação estrutural da formação social capitalista – e, por sua vez, de superação de suas características nefastas que afetam a

classe que vive do próprio trabalho –, mas apenas o seu aperfeiçoamento, por meio do diálogo e da compreensão, o que, obviamente, favorece a manutenção dos *status quo*.

Tratando-se especificamente da influência desse modelo pedagógico no contexto educacional brasileiro, destaca-se, por aqui, enquanto maior influência, proposições do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para este autor, a forma e o desenvolvimento de boas relações entre os indivíduos visando à construção de competências – e não o ensino e a aprendizagens de conhecimentos que permitam ao aprendente uma compreensão crítica e profunda da realidade – deve ser a prioridade da escola. Ele entende que estão ultrapassados aqueles que “pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio” (PERRENOUD, 2000, p. 23). Para ele, a escola básica, por exemplo, não deve ser pensada como uma preparação para estudos longos, mas como uma preparação de todos para a vida e as incertezas que ela envolve. Dessa maneira, requer-se uma educação que objetive formar pessoas flexíveis, em conexão com as mudanças e treinadas em escolas cuja estrutura e professores atendam tais exigências. Por este raciocínio, “os trabalhos a serem desenvolvidos nos cursos superiores e na educação escolar básica devem estar vinculados às necessidades e às vivências imediatas do dia a dia” (SANTOS, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, no caso da formação de professores, a orientação é que a mesma se dê com base na experiência empírica, no conhecimento experiencial relativo à prática, considerado mais eficaz no sentido de desenvolver a formação por competências, e não na crítica à complexidade do que não está explícito no plano do empírico, para o que se faz imprescindível os variados conhecimentos clássicos que compõem as ciências humanas. Desse modo, secundariza-se o conhecimento teórico aprofundado e trabalha-se com a mínima apropriação do conteúdo, concorrendo, assim, para uma formação centrada no imediatismo do fazer docente e, desse modo, destoada da nuance ético-política que lhe é inerente, o que constitui séria incoerência, especialmente em se tratando de um contexto que tem como marca principal um nível incomparável de desigualdade social.

Corroborando, em certo sentido, princípios circunscritos à pedagogia das competências, só que com um direcionamento mais diretamente vinculado à formação de professores, emerge o modelo da racionalidade prática. Este “novo” ideário pedagógico surge como reação à concepção tecnocrática de professor e à racionalidade técnica, que colocava a tônica na teoria, em sua nuance de qualificação técnica, como principal elemento da formação. Zanella (2002, p. 2) caracteriza a formação de professores baseada na racionalidade técnica apontando que se trata de

um conjunto de conhecimentos considerados como de certo modo verdadeiros sobre as ciências da educação e do como ensinar, adquiridos nas universidades, que os professores aplicariam na prática sem se preocuparem com o contexto, mas apenas atendo-se aos objetivos previamente estabelecidos.

O modelo da racionalidade prática, ou epistemologia da prática, tem início na Inglaterra, na década de 1960, e nos Estados Unidos, nos anos de 1980. Ele é decorrente da construção teórica do norte-americano Donald Schön (1930-1997), conforme discutimos em outro trabalho (SANTOS, 2016). Esse autor valoriza a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, e propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito, presentes nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2010, p. 19). Resulta deste pensamento uma forte valorização da prática no contexto de formação, uma prática que é denominada de prática reflexiva¹⁸. Nesse sentido, pressupõe-se que os currículos de formação profissional devem propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir; e a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é tida como situações privilegiadas para isso.

A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, põe relevância na prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação, cabendo ao professor a tarefa de facilitar a aprendizagem, de ajudar a aprender. Conforme Alarcão (1996, p. 18), Schön “retoma assim a pedagogia deweyana, e também a rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir conhecimento”. Daí decorre a orientação de que os formadores de professores devem propor situações de experimentação que permitam a reflexão, e os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar.

¹⁸ A perspectiva de “prática reflexiva” mencionada se circunscreve na concepção de “reflexão” oriunda das proposições conceituais de Schön (1992), que considera três tipos de reflexão envolvidos no trabalho docente. O primeiro, chamado de *reflexão na ação*, diz respeito ao conhecimento implícito e interiorizado do professor que é mobilizado por este no dia a dia, configurando-se um hábito. Não é considerado suficiente diante da necessidade de os profissionais criarem novas soluções, novos caminhos para dar conta de situações que extrapolam a rotina, o que se dá por meio de um processo de *reflexão sobre a ação* (segundo tipo), o qual acontece fora do ato de ensinar. A partir deste nível de reflexão o profissional constrói um repertório de experiências que mobiliza em situações similares (repetição), configurando-se um conhecimento prático. Como este conhecimento não dá conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, o profissional precisa fazer uma busca, uma análise, uma contextualização, procurar explicações mais aprofundadas, apropriar-se de teorias sobre estes problemas. A esse movimento o autor chama de *reflexão sobre a reflexão na ação*, o terceiro tipo de reflexão. Esse autor defende o *aprender fazendo* como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. Defende, ainda, a reflexão como principal instrumento de apropriação de saberes necessários à docência.

Nessa perspectiva, Pimenta (1996), analisando essa tendência que se convencionou chamar de “teoria do professor reflexivo”, uma das teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade, argumenta que, neste pensamento, a formação de professores é entendida como autoformação, na qual as experiências e práticas desses profissionais vão se constituindo em seus saberes. Apesar de reconhecer que a emergência dessa teoria na realidade educacional vem favorecendo um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, além de apontar para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, essa autora alerta para o fato de que o uso indiscriminado e acrítico desse pensamento tem influenciado na proliferação de uma visão reducionista do ato educativo, da formação docente e do conceito de prática pedagógica, que acaba sendo entendida a partir do imediatismo da sala de aula e descolada de uma materialidade assentada em um contexto histórico, social, político e econômico que a influencia. A referida autora aponta que diversos autores, inclusive ela, têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um praticismo, decorrente dos estudos do professor reflexivo,

[...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2010, p. 22).

A título de síntese, conforme a autora mencionada, as críticas dirigidas a essa perspectiva de formação podem ser apresentadas nos seguintes problemas: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica; a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase na prática e; a redução da investigação (pesquisa) ao contexto escolar. Desse modo, a ênfase recai sobre a prática em detrimento da teoria. Esta última acaba ficando em segundo plano no processo formativo. Enquanto deveria ser, a nosso ver, na formação inicial ou na continuada, o fio condutor da trajetória formativa, no sentido de dotar os professores em formação e em atividade de variados pontos de vista para uma ação docente contextualizada e crítica, oferecendo-lhes perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e organizacionais e de si próprios como profissionais. Libâneo (2010, p. 74) corrobora essa nossa visão quando afirma, a partir de seus estudos e reflexões, que:

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Acreditamos que o projeto de formação subjacente à teoria do professor reflexivo não contempla a intenção formativa referida no fragmento destacado, a qual aponta para uma efetiva qualificação dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da educação dos membros das camadas populares da sociedade. Isso acontece pelo fato de tal proposição formativa está fundada em princípios inscritos no ideário capitalista-neoliberal, o qual objetiva, precipuamente, a expansão do capital e, com isso, a manutenção das desigualdades sociais e da dominação das classes detentoras do poder político e econômico sobre os trabalhadores. Facci (2004) ratifica essa relação por entender que o foco desta tendência é encarar o professor, adjetivado de reflexivo, num enfoque exacerbadamente individualista, reduzindo o trabalho docente a uma ação técnica, para a qual o professor deve dispor de um conjunto de competências, e não de um conhecimento teórico-prático mais aprofundado. Visão corroborada por Pimenta (2010, p.42) ao destacar que

ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê).

Além disso, a centralidade no individualismo da reflexão pode conduzir à culpabilização do professor pelo fracasso escolar, na medida em que se sugere que ele deve refletir mais sobre sua prática, levando a supor que é nele (em sua reflexão) que recai toda a responsabilidade de resolver os problemas educativos. O que se tem observado no contexto educacional brasileiro é uma apropriação generalizada e acrítica da perspectiva da reflexão, que tem se materializado, inclusive, em reformas educacionais, transformando o conceito de professor reflexivo em mais uma expressão do modismo pedagógico, ao se encará-lo em um viés superficial e como se fosse dotado de todas as condições para resolver os históricos problemas da educação no país, cujo corolário principal são os baixos níveis de aprendizagem dos estudantes da escola pública, com as conseqüências disso decorrentes que não carece de serem listadas neste momento.

Com esses apontamentos, não estamos querendo negar a importância de o professor desenvolver uma postura reflexiva sobre a sua prática, o que consideramos como algo

importante, mas enfatizar que a demasiada importância atribuída a esta dimensão do fazer docente acaba por substituir o extremo de supervalorização da teoria, presente na racionalidade técnica, pelo extremo de supervalorização da prática que caracteriza a chamada racionalidade prática. Esses dois modelos de formação acabam, assim, convergindo, no sentido de que suas proposições, seguindo caminhos diferentes, mantêm a separação entre teoria e prática, e pressupõem a formação de um profissional preponderantemente técnico, mecânico, tendo em vista a quase negação dos condicionantes sociais que cercam o ato educativo, bem como, e em função disso, pela relevância que é atribuída ao ambiente imediato da sala de aula.

Ante a exposição registrada neste tópico, conclui-se que as quatro teorias pedagógicas apresentadas conformam características que se inserem, explícita ou implicitamente, dentro de uma mesma matriz teórica no campo da educação, qual seja, o escolanovismo. Observa-se, também, que tal convergência se desdobra em consequências teórico-práticas para o campo da formação docente e da educação em geral que as aproximam, como podemos ver na síntese a seguir: a) supervalorização do sujeito individual, quanto aos motivos e significados de apropriação de conhecimentos pelos indivíduos, em detrimento de um olhar sobre o processo de aprender em sua nuance de ação coletiva, com reflexos na operacionalização do ato de ensinar propriamente dito e nas consequências do campo ético-político a ele associado; b) sua materialização em contextos concretos de ensino concorrem para o processo de adaptação dos sujeitos à ordem social vigente, e, dessa forma, para a reprodução das relações capitalistas de produção e suas mazelas, sem perspectivar sua transformação estrutural; c) prevalência do senso comum expresso no saber prático-experiencial sobre os conteúdos escolares e sobre o conhecimentos científicos que compõem as clássicas ciências da educação envolvidas na formação docente; e, por conseguinte, d) priorização da conotação utilitária e pragmática do conhecimento em geral, em detrimento de sua nuance histórico-ontológica, caracterizada pela capacidade deste de colaborar no desvelamento da essência das realidades e na equalização das pessoas no que tange ao acesso aos bens materiais e simbólicos já produzidos pela humanidade.

Em razão de serem eivadas de tais características, nos colocamos, nesta tese, em posição assumidamente contrária a essas teorias pedagógicas enquanto elementos balizadores de processos de formação docente e escolar, e, como contraponto às mesmas, defendemos e sugerimos que tais processos formativos sejam norteados por teorias educacionais e pedagógicas que tenham como lógica propositivo-argumentativa e meta operacional a

edificação de uma realidade que garanta a todos os seres humanos o desenvolvimento de todas as potencialidades que lhes caracterizam enquanto tais. A nosso ver, as teorias educacional e pedagógica que atendem a este requisito respondem, respectivamente, pelos nomes de pedagogia socialista e pedagogia histórico-crítica, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

Entendemos que, se se quer romper com a realidade socioeducativo atual, urge se pensar e materializar uma proposta de educação que seja consentânea com tal intento, a despeito de se saber que de forma isolada tal proposta educativa não logrará êxito na supressão da unilateralidade formativa decorrente da dualidade estrutural inerente ao modo de produção capitalista, mas que, considerando a nuance da contradição que permeia tal dualidade, pode servir potencialmente para atingirmos esse fim.

2 PEDAGOGIA SOCIALISTA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E CATEGORIAS CONSTITUINTES

Para iniciar esta parte desta produção, recuperamos uma passagem de Marx e Engels (2009, p. 67), na obra “A ideologia alemã”, em que estes pensadores revolucionários afirmam que:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média às ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual.

Neste excerto, esses pensadores sublinham que é a classe que domina o poder político e econômico quem define os valores a serem seguidos e defendidos por toda a sociedade, valores estes que, por óbvio, como já se frisou neste trabalho, se destinam à manutenção do *status quo*, ou seja, para garantir a continuidade da dominação. É o que Marx já identificava nos idos do século XIX, deixando evidenciado que “o estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante” (In: Introdução. MARX & ENGELS, 2011, p. 18).

Nota-se que a educação constitui, portanto, prática privilegiada para que os valores da classe dominante sejam disseminados e internalizados de forma generalizada pelos sujeitos, visto que, em decorrência de um consenso social ou de direito conquistado, a expectativa é de que todos (ou quase todos) os membros da sociedade venham a passar uma boa parte do tempo de suas vidas sendo instruídos em espaços formais de ensino.

Não por acaso, os regimes produtivos dos quais falamos anteriormente reverberaram para o campo da educação profissional e geral, com o fito de produzir as condições instrucionais e subjetivas necessárias à manutenção e elevação do grau de lucratividade dos capitalistas nos respectivos momentos históricos em que preponderaram. Desse raciocínio, podemos concluir que a educação, assim como outras dimensões que compõem a vida social, é forjada na historicidade contraditória do tempo em que é pensada e conduzida. Nesse sentido, infere-se que “os processos formativos também são históricos, e se o são, eles podem ser colocados em uma rota mais propícia à construção de uma formação social livre de exploradores e explorados e constituída por indivíduos plenamente humanizados” (SANTOS, 2016, p. 127), intenção que, como vimos, se apresenta de forma diametralmente oposta aos

propósitos embutidos na filosofia e pedagogia burguesas e nos modelos formativos subjacentes ao taylorismo-fordismo e ao toyotismo, que as expressam.

É preciso, dessa forma, fazer uma contraposição ao modelo de educação hegemônico, tendo em vista a instauração de uma nova ordem, na qual os interesses sociais se sobreponham às determinações do mercado. Para fazer frente às proposições educativas que submetem os indivíduos a processos formativos numa perspectiva de unilateralidade – como é o caso do que pretende a pedagogia burguesa, suas teorias pedagógicas decorrentes e o projeto de educação derivado dos modelos de organização e gestão do trabalho discutidos – entende-se que é preciso tomar como referência, fortalecer e difundir teorias educacionais e pedagógicas que tenham consistência teórico-científica e proposições operacionais factíveis e capazes de se contrapor àquelas que são hegemônicas na atualidade.

De nossa parte, como já apontado nesta tese, entendemos que as teorias educacional e pedagógica que preenchem os requisitos necessários para se contrapor às concepções educacionais predominantes no campo da educação, em geral, e da formação docente, em particular, respondem, respectivamente, pelas denominações de pedagogia socialista e pedagogia histórico-crítica. A primeira, compreendida enquanto teoria educacional, “entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (SAVIANI, 2011, p. 17), edificada sobre a concepção da formação *omnilateral*. E a segunda, encarada como teoria pedagógica de inspiração marxista.

Para tratar dessas teorias educacional e pedagógica, é mister trazer à tona, inicialmente, a questão da formação de professores, por entender que, não obstante os condicionantes econômicos, políticos e sociais que sobre ela recaem, é nela que está a chave ou a real possibilidade de se efetivar uma educação de viés revolucionário, haja vista que são os professores que, ao fim e ao cabo, a colocarão em prática. E, em sendo assim, eles precisam ser formados para isso. O próprio Marx, embora não tenha se detido numa produção teórica específica sobre educação, já destacava essa necessidade, quando, na terceira tese sobre Feuerbach, assevera, com Engels, que:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que *o próprio educador tem de ser educado*. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen) (MARX e ENGELS, 2009, p. 124 grifo nosso)

Como fizemos uma caracterização da chamada pedagogia burguesa anteriormente, entendemos ser imprescindível se fazer isso também com a pedagogia que se apresenta, originada pelas contradições próprias da configuração da sociedade burguesa, como lhe sendo contra-hegemônica, qual seja, a chamada pedagogia socialista, esta entendida, aqui, como um conjunto de princípios político-pedagógicos decorrentes do constructo teórico marxiano. De partida, é inevitável afirmar que a pedagogia socialista se posiciona veementemente contra a perspectiva metafísica e idealista de compreensão de mundo a que se filia a pedagogia burguesa.

Marx se coloca, fundamentalmente, contra toda tradição filosófica baseada na concepção idealista de mundo que lhe precedeu e, por conseguinte, contra a pedagogia decorrente dessa filosofia. Refuta as teses da autonomia da consciência e do papel independente que esta consciência autônoma deve desempenhar na formação do homem, que é o que propõe a filosofia idealista. Ele parte do pressuposto de que todas as imagens da consciência podem ser ilusórias, entendendo que o que o homem é individual e socialmente o é em decorrência de determinadas relações materiais de produção que lhe envolvem. Em suas palavras,

a consciência não pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser do homem está no seu processo real da vida. As representações que os indivíduos realizam são representações sobre a sua relação com a natureza, sobre as suas relações mútuas ou sobre a sua própria condição (MARX, 2009, p. 31).

É na concretude da existência dos homens que surgem os produtos da consciência, a exemplo da religião, da arte, da moral, da história, das leis etc., que são a expressão exata ou desfigurada da realidade. Esta vida real desenvolve-se historicamente e, dessa maneira, transforma, produz, enriquece e desenvolve a “essência” da humanidade, que, diferentemente do que defende as ideias da filosofia idealista, será sempre

o fruto vivo da atividade humana na história, e não o seu motor eterno que permanece sempre igual a si próprio. A história é um processo do nascimento do homem constante e real, um processo do seu nascimento a partir do seu próprio trabalho, tal como Marx afirma na crítica a Hegel (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 44).

Apoiada no princípio da autonomia e independência da consciência, a pedagogia burguesa estabeleceu o seu programa para as investigações psicológicas e didáticas que deveriam ensinar com que métodos é possível se obter maiores êxitos na transformação da consciência, intenção que, como já foi pontuado, dirige-se à consecução de um determinado

objetivo político, embora não expresso, qual seja, a manutenção do *status quo* da classe social dirigente.

A perspectiva marxiana aponta um caminho pedagógico contrário a esse. Sustenta que, se a consciência humana não é autônoma, se esta é expressão das condições materiais de vida, ela não pode ser considerada objeto exclusivo da atividade do educador, como quer a pedagogia burguesa. Neste sentido, decorre de suas proposições a defesa de que um ensino frutuoso só pode advir de um conhecimento correto da natureza da consciência e das suas leis de desenvolvimento, e não do resultado da filosofia e da psicologia. Deve pautar-se em função da atividade social, da atividade revolucionária, que, por meio da transformação das relações produtivas e sociais, cria as premissas para a transformação da consciência.

Isto quer dizer que a filosofia e pedagogia marxiana estão imbuídas de um viés de transformação estrutural da sociedade, e para que tal transformação se concretize Marx identifica no proletariado a classe social que, dada as contradições imanentes à sociedade burguesa, possui as características e as condições políticas para operá-la. Conforme Suchodolski (1976b, p. 172-173),

A teoria de Marx do papel histórico do proletariado e da revolução proletária, mediante a qual se chegará a uma nova sociedade sem classes, constitui o ponto de cristalização das suas concepções pedagógicas. No movimento revolucionário dos trabalhadores, encontram-se as bases para o trabalho educativo que não se limita à melhoria da consciência, mas que a transforma em interdependência com a transformação da mesma vida social.

Para a pedagogia socialista, a educação está estreitamente vinculada ao processo histórico da atividade social e produtiva dos homens. Neste sentido, diferencia-se radicalmente de todas as concepções educacionais naturalistas e psicologistas, as quais têm como fundamento para o trabalho educativo uma “natureza humana” configurada de um modo determinado e que funciona sempre equilibradamente.

Esta pedagogia também se coloca em lado diametralmente oposto às teorias irracionais e subjetivistas, segundo as quais o processo educativo deveria assemelhar-se ao “encontrar-se a si mesmo”, ao emancipar-se da atividade objetiva e, por conseguinte, do seio social. Nesta perspectiva, para esta concepção educacional,

era necessário efetuar uma modificação fundamental no pensamento pedagógico análoga ao necessário no pensamento filosófico, cujo objetivo não era a produção de uma ideologia, mas proporcionar armas intelectuais para a ação do proletariado (SUCHODOLSKI, 1976a, p. 58).

Para destruir as bases da educação burguesa, conforme o pensamento marxiano, é imprescindível se destruir a burguesia. Disso resulta o entendimento de que é a revolução, e não a crítica, o fundamento da reforma pedagógica. Contudo, compreende-se que uma revolução não se produz espontaneamente. Ao contrário, exige uma ação consciente dos homens nos marcos das relações burguesas. Daí que, agindo no campo das contradições próprias dessa sociedade de classes, a educação constitui instrumento privilegiado para o seu aniquilamento, na medida em que esta garantir condições para o empoderamento intelectual e político dos trabalhadores na inexorável luta de classes. Conforme o autor mencionado (*ibidem*, p. 71),

a evolução do pensamento de Marx e Engels desde o idealismo ao materialismo não significa de modo algum para a educação a rejeição da educação dos homens, mas, pelo contrário, a formulação de um programa historicamente eficaz para a sua realização.

Fica patente, neste sentido, a posição política em favor do proletariado e da emancipação humana de que se reveste a pedagogia socialista. Ela assume, portanto, uma posição ideológica, do mesmo modo que o faz a pedagogia burguesa, com a diferença de que esta última, com a sua base teórico-filosófica e estratégias operacionais decorrentes, concorre para a perpetuação do domínio econômico e político da classe dominante.

Ao deixar cristalizada a concepção político-ideológica que lhe é inerente, a pedagogia socialista não prescinde, como se pode levar a crer, do caráter científico que se requer de uma concepção educacional. Ao contrário, a mesma, pelos princípios teóricos e filosóficos a que se filia, expressa, inexoravelmente, um evidente viés de cientificidade em sua lógica argumentativa. Isso se dá porque Marx, autor cujo constructo teórico lhe embasa, extrai da história as conclusões expostas em sua teoria social. No campo de sua pedagogia, se sucede o mesmo. Tais conclusões inclui a ideia de que a consciência humana está estritamente ligada à vida material, real e social do homem. Sendo assim, tal tese constitui base segura para se investigar, exata e experimentalmente, a consciência humana e sua evolução, diferentemente do que pressupõe o caráter metafísico e especulativo da filosofia idealista, que concebe esta consciência

como uma autoconsciência independente e originária, ou como uma consciência objetiva que se desenvolve por si própria. No primeiro caso, tudo na história resultaria casual e imprevisível; no segundo, tudo resultaria um mero objeto da especulação filosófica (SUCHODOLSKI, 1976a, p. 61).

Depreende-se do pensamento marxiano que somente enfocando-se o papel das relações e do trabalho social é possível se fazer autênticas investigações científicas. Desta forma, afirmam Marx e Engels (2009, p. 32), “a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos – como é para os empiristas, eles próprios ainda abstratos –, ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados, como para os idealistas”. Nesse sentido, os produtos das investigações refletirão o processo evolutivo prático dos homens no seio da sociedade, se contrapondo a toda espécie de especulação, dando margem para se empreender uma ciência efetivamente positiva e real, uma ciência que se debruça, sobretudo, na análise das modificações que se efetuam na base real e do processo de produção da vida humana – elementos originários das diversas formas de consciência –, o que foi negligenciado pela historiografia tradicional ao longo do tempo.

Com tal pensamento, Marx afasta-se decididamente de todo o subjetivismo e psicologismo na concepção do homem. Direciona críticas aos historiadores e economistas burgueses, justamente, porque estes trabalham com o conceito da “natureza humana” como fator constante, com a ajuda do qual se pode compreender supostamente todas as instituições e resultados históricos.

Conforme Suchodolski (1976), este pensamento marxiano reveste-se de grande importância para a pedagogia. Tende a ensinar o homem a julgar não segundo o que ele pensa de si próprio, mas conforme realmente é sua própria vida. Isso conduz a pedagogia a realizar investigações objetivas das condições de vida social dos homens, a perscrutar os processos de transformações destas relações por meio da atividade coletiva das pessoas, e apenas em relação a isto formular a questão da transformação do homem. Entende-se que tais transformações não são nem casuais, originadas pela força de qualquer filosofia ou propaganda, nem conexões de uma cadeia que expressem certo “processo evolutivo-lógico da ideia humana”. Tal itinerário indica, pois, que é perfeitamente possível uma análise científica destas transformações e dos seus desdobramentos na atividade educadora, do mesmo modo que possibilita uma conceptualização científica da educação, o que, por seu turno, concorre para um trabalho educativo eficaz e fecundo. Nas palavras do mencionado autor, com a emergência de tal pensamento,

os problemas educativos deixavam de ser questões das “categorias sagradas”, dos “ideais gerais da humanidade”, da “natureza humana invariável”. Transformavam-se cada vez mais em problemas históricos, problemas de uma época determinada, de um lugar determinado e de determinadas tarefas sociais. Os educadores não devem supor que podem estabelecer arbitrariamente os ideais educativos. Devem compreender que a

sua atividade depende, principalmente nas etapas determinadas de desenvolvimento social, das relações materiais predominantes. Nunca se encontram com “uma criança em si”, mas com uma criança de uma classe determinada, com uma criança que cresce sob determinadas relações sociais (SUCHODOLSKI, 1976a, p. 75).

Neste sentido, a pedagogia moralizadora e idealista cede lugar a uma pedagogia materialista que considera as reais condições de vida e de evolução, com potencial, portanto, para determinar os conteúdos e meios apropriados para se conduzir o ensino na perspectiva da emancipação humana.

Como já foi mencionado anteriormente, Marx não se ocupou de forma detida sobre o problema da educação. Não obstante, ao longo da sua obra, é possível se identificar apontamentos que sinalizam para orientações específicas sobre este campo, mais relacionadas à proposição de um modelo de ensino propriamente dito, em acordo com o que pressupõe a teoria social por ele elaborada.

Esta teoria social expressa uma determinada visão de mundo, que, como vimos, posiciona-se contrária à exploração do homem pelo homem e, assim, a favor da igualdade plena entre as pessoas, igualdade esta que já é obstaculizada de partida pela divisão social do trabalho característico das sociedades de classe, originariamente expresso na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual; o primeiro ficando a cargo da classe detentora apenas da força de trabalho – que dá conta dos trabalhos físicos e mecânicos –, e o segundo, reservado à classe possuidora dos meios de produção, aquela que é fruidora dos produtos do trabalho gerados pela primeira.

A proposta de ensino decorrente da pedagogia socialista põe em questão esta divisão. Neste sentido, um primeiro aspecto que sobressai na proposta educativa circunscrita à pedagogia socialista é a defesa da associação entre o ensino e a atividade produtiva, ou, dizendo de outro modo, a proposição do trabalho como princípio educativo, emoldurado, obviamente, pelos princípios mais gerais que caracterizam esta pedagogia, especialmente no que tange à sua opção política em favor dos trabalhadores e da emancipação humana. É neste sentido que Marx identificava na divisão social do trabalho a cristalização da desigualdade inerente à sociedade de classes e propunha a sua superação como meio de se vencer o capitalismo. Em suas palavras,

Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu

devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho (MARX, 2013, p. 682).

Marx foi um crítico ferrenho da exploração de crianças empregadas em empresas burguesas. Em “O Capital”, ele descreve essa exploração como um dos maiores crimes do sistema capitalista. Contudo, o mesmo acentua que o prejudicial não é o fato de as crianças realizarem um trabalho. O censurável, a seu ver, são as condições sob as quais este trabalho se realiza e os objetivos a que serve. Neste sentido, considerava um princípio correto e recomendável relacionar o trabalho produtivo com a educação. Tal posicionamento, embora condenável, atualmente, na sociedade burguesa, é coerente com o pensamento marxiano, considerando o contexto sócio-histórico em que ele emergiu e se desenvolveu, no qual crianças chegavam a trabalhar até 16 horas por dia.

Em razão de tal absurdo, defender que crianças pudessem alternar tempo de trabalho e tempo de estudo numa instituição de ensino, que foi uma condição imposta pelas nascentes leis trabalhistas para que industriários pudessem manter crianças trabalhando em suas instalações – exigia-se documento que comprovasse que elas frequentavam uma instituição de ensino –, concorria para se atenuar o sofrimento a que essas crianças trabalhadoras eram submetidas nas fábricas. Trata-se de uma faceta do viés político que justificava tal posicionamento. Essa preocupação com o tempo de trabalho a que as crianças eram submetidas aparece nas “Instruções”, em que Marx (*Apud* MANACORDA, 1991, p. 26-27), esclarecendo sobre sua proposta de associação entre ensino e trabalho produtivo, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em três classes ou grupos – dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 anos – com cargas horárias de trabalho, respectivamente, de 2, 4 e 6 horas.

É mister salientar que com tal proposta não se desejava que as crianças simplesmente trabalhassem para produzir mercadorias, como se propunha nos moldes burgueses; e nem em se possibilitar que crianças e adolescentes trabalhassem em ramos diversificados para garantir uma disponibilidade de mão de obra compatível com as variações de trabalho constantemente inseridas pela produção industrial, intenção que também direcionava as proposições burguesas. O ideário marxiano neste campo tinha uma finalidade diametralmente oposta à que os burgueses defendiam e faziam. Como já se disse, o mesmo tinha como meta precípua a superação do capital e a instauração de uma formação social comunista, na qual todas as

peessoas pudessem se desenvolver plenamente em todos os âmbitos da vida. Sua proposta de educação e ensino estava integralmente associada a este objetivo. Neste sentido, no texto anteriormente mencionado (p. 26-27), Marx assevera, nas “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório”, relativo à organização do primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – Primeira Internacional, que:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias.

A proposta de integração entre ensino e trabalho produtivo presente no pensamento marxiano, além de corroborar na produção de uma situação em que se pudesse diminuir o tempo de trabalho efetivo de crianças e de adolescentes nas fábricas, na medida em que estes ocupariam parte do dia com atividades de estudos em uma “instituição de ensino” – a despeito das precariedades materiais e de formação docente que a caracterizavam no período em voga – objetivava, também, por meio da operacionalização dessa estratégia, desenvolver junto aos estudantes as dimensões tecnológica, politécnica e intelectual da formação, as quais, nesta visão, constituem partes indissociáveis do processo de ensino, como veremos, a seguir, numa breve explicitação dos sentidos e características que tais dimensões ganham na acepção marxiana.

De partida, cumpre dizer que os termos “tecnológico” e “politécnico” aparecem nos escritos de Marx para indicar o ensino na perspectiva do socialismo. Conforme Manacorda (1991), no “texto das instruções” usa-se o termo politécnico apenas uma vez, ao lado do mais frequente “tecnológico”; em “O Capital”, o termo “politécnico” é atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente o ensino industrial universal que Marx havia criticado como não-essencial para modificar a relação de trabalho do operário. Quanto ao ensino tecnológico, que constitui um dos elementos das escolas politécnicas (e das profissionais e de agronomia) existentes no período, e que foi parcimoniosamente doado pelos burgueses aos filhos dos operários, consta tanto no texto das Instruções como em o Capital como o centro da “escola do futuro”; no Capital,

especificamente, o termo “tecnológico” refere-se repetidamente ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção.

Nota-se certa indefinição no que se refere à interpretação da obra marxiana quanto ao nome que, de acordo com esta obra, deveria se dar à escola do futuro: se escola tecnológica ou escola politécnica. Não obstante, para Manacorda (1991), existe um consenso de que o termo “tecnologia”, nesta obra, indica o conteúdo pedagógico presente, na medida limitada, já na escola “politécnica” doada pela burguesia aos operários. Em sua visão, o termo “politecnismo” sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto “tecnologia” sublinha, com sua unidade teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. Por meio do primeiro termo, propõe-se uma preparação pluriprofissional, que se contraponha à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; pelo segundo, que prevê uma formação unificadamente teórica e prática – haja vista que com ele pretende-se transmitir aos estudantes os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, introduzir a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios –, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exarcerba. Em resumo: o termo politécnico acentua a ideia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista em que, por exemplo, os pintores seriam “homens que também pintam”); e o termo tecnológico destaca a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente de qual seja a ocupação específica de cada pessoa.

A defesa da associação sistemática do ensino à atividade produtiva, operacionalizada nos termos do que se entende, na perspectiva marxiana, por ensino politécnico e ensino tecnológico – atrelada à ação prático-política das forças revolucionárias para destruir a sociedade capitalista que degrada os operários à condição de autômatos com a utilização da tecnologia – tem como meta principal a instauração de uma sociedade sem classes, onde todos os indivíduos possam se desenvolver plenamente, considerando suas capacidades e necessidades no campo material e simbólico; em uma palavra, deseja-se que os indivíduos alcancem um desenvolvimento omnilateral, que significa, no entendimento de Manacorda (1991, p. 81), “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos

materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

A inserção das crianças e jovens no que se caracterizou anteriormente como ensino tecnológico concorreria para que estes não apenas executassem uma ou mais tarefas no processo produtivo, mas que pudessem dominar conhecimentos de fundo e bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões. Ou seja, trabalhar com o cérebro e com as mãos, o que corresponderia a uma plenitude do desenvolvimento humano. Neste sentido, estariam imersos tanto na dimensão manual quanto na dimensão intelectual do processo produtivo.

Cumpre esclarecer que, conforme as proposições marxianas no campo socioeducacional, a concretização plena desse ideal só seria possível numa formação social comunista, na qual estariam superadas a divisão do trabalho e a propriedade privada, assertiva que não nega a importância e nem infirma a possibilidade de que ainda sob o domínio das relações de produção burguesas se pudesse iniciar a operacionalização da associação entre ensino e trabalho produtivo, nos termos e ponderações supramencionadas. Aliás, foi o contexto de plena dominação capitalista que motivou a elaboração das proposições marxianas para este campo, e foi também neste contexto que elas foram defendidas e disseminadas.

De acordo com Suchodolski (1976), o programa de ensino circunscrito à pedagogia socialista, nos moldes propostos por Marx, reveste-se de singular importância, por três razões principais: primeiro, porque, neste programa, as tarefas educativas próprias das reivindicações revolucionárias, depois da eliminação da divisão do trabalho dominante na sociedade classista, correspondem tanto ao trabalho físico como ao intelectual, o que, em sua visão, traz nova luz sobre os programas de ensino geral e profissional que se formularam na época do triunfo da burguesia, como também dos programas de ensino opostos mutuamente para crianças das classes privilegiadas e as da classe oprimida, e, ao mesmo tempo, sobre o programa filantrópico do grau elementar para os filhos dos operários, que se mantém dentro dos limites determinados pelos interesses da produção capitalista; segundo, porque este programa consiste na formulação do princípio de relacionar o ensino com o trabalho, a teoria com a prática, dando, simultaneamente, indicações sobre as relações sociais e as forças que permitirão uma vinculação revolucionária, progressista e criadora, o que, a seu ver, diferencia o ponto de partida marxista das primitivas concepções dos socialistas utópicos e também das ideias filantrópicas e fisiocráticas, universais ou pietistas; em terceiro lugar, no pensamento do autor mencionado, o programa de ensino da pedagogia socialista consiste na formulação

do princípio do ensino politécnico como ensino moderno, no qual desaparecem as oposições entre os chamados ensino geral e profissional, e onde as hipócritas reivindicações, apresentadas na sociedade de classes e que só são realizáveis por uma minoria, se realizam de um modo geral para o desenvolvimento dos homens em todas as dimensões que lhes constituem.

No contexto das tradicionais escolas politécnicas, ou no interior de qualquer outro formato de instituição educativa, o ensino tecnológico, enquanto princípio pedagógico, conforme o entendimento que se vem apontando, é prenhe de expressivo potencial para se encaminhar, com êxito, o vínculo entre ensino e trabalho na perspectiva do atendimento aos interesses dos trabalhadores e da busca da instauração de uma sociedade sem classes, uma vez que, ao articular trabalho manual e intelectual – este último, à medida que apreende os fundamentos científicos subjacentes ao trabalho executado –, o estudante/trabalhador se torna consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.

Como já se disse anteriormente, este ensino tecnológico é parte da tríade que compõe o ensino na visão de Marx. As outras duas partes dizem respeito à educação física e à educação intelectual que se fazem necessárias às pessoas. A educação física é a que menos se percebe indicações prático-operacionais nos apontamentos de Marx acerca do ensino, embora se demarque a sua importância tendo em vista que o sistema capitalista despedaça e deforma fisicamente o operário, além de embrutecê-lo espiritualmente. Neste sentido, viabilizá-la, em articulação com o ensino tecnológico e intelectual, pode contribuir para se conduzir os sujeitos a uma condição de desenvolvimento e vida plenos. Quanto aos aspectos intelectual e tecnológico do ensino, também não se observa na obra marxiana elementos que indiquem, em um sentido prático-operacional, o conteúdo e a forma em que eles devam se fazer presentes num programa de ensino, constatação que reclama a realização de estudos que possam transpor e se utilizar dessas proposições para fazer frente às solicitações do real. Não obstante, em relação a estes dois aspectos, as proposições marxianas que os contemplam se apresentam de formas mais tangíveis, como, de certa forma, já foi demonstrado nesta produção. Esta nuance de concretude fica patente nas palavras de Manacorda (1991, p. 27), quando este esclarece que:

(...) O ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual. Esta última, por sua vez, não acha especificações neste contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais, ao passo em que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo onilateralmente

os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios.

Este excerto deixa cristalizado que o programa de ensino subjacente à pedagogia socialista foi pensado para perseguir uma finalidade política muito bem definida, qual seja: elevar a classe operária acima das classes superiores e médias. Tanto o ensino tecnológico quanto o ensino intelectual, nos termos propostos pela pedagogia socialista, persegue este objetivo. Como evidenciado na assertiva mencionada, a educação tecnológica não se confunde com a educação intelectual. Enquanto a primeira está mais atrelada à garantia de apropriação pelos estudantes dos fundamentos científicos que embasam a produção – especialmente no que se refere ao trabalho na fábrica moderna, pelo avançado grau de desenvolvimento que a mesma ostentava no contexto de produção teórica de Marx, avanço que se expressa em sua natureza total, plena e dinâmica –, a segunda vincula-se mais diretamente ao conjunto de conhecimentos científicos e universais que devem ser dominados por todas as pessoas, e não apenas por aqueles que pertencem à classe dominante.

Vale esclarecer, aqui, que não é intenção deste trabalho endossar que se associe trabalho e ensino desde tenra idade. A exposição dessa vertente na proposta de educação marxiana veio à tona por ter se feito necessária nesta produção, sob pena de se tratar as características dessa proposta educativa de forma superficial e falsificadora do pensamento do autor em tela. Entretanto, sabemos que, atualmente, graças a alguns avanços civilizatórios que a humanidade alcançou, especialmente no que se refere à definição em leis de direitos das crianças e adolescentes, “defender” que crianças trabalhem e estudem ao mesmo tempo, mesmo adotando-se, neste processo de estudar e trabalhar, o princípio pedagógico referente ao ensino tecnológico, conforme caracterizado nesta tese, e ainda com uma regulamentação rigorosa do tempo máximo de trabalho infantil – como propôs Marx –, se torna algo contraproducente. Não obstante, como já esclarecemos, reiteramos que houve razões do contexto espaço-temporal em que Marx viveu que justificam o fato de ele ter constatado essa necessidade de crianças e adolescentes estudarem e trabalharem simultaneamente e ter “formatado” essa proposta de formação. Ademais, entendemos que tal proposta de associação entre ensino e trabalho produtivo mantém sua potencialidade formativa, tanto na esfera formal, quanto na esfera política, quando se considera sua operacionalização junto a jovens e adultos. E, para além das possíveis consequências interpretativas desse posicionamento marxiano, bem como das ponderações a respeito dele aqui feitas, importa-nos mais o sentido político de que ele se reveste – por, por meio dele, se pretender recuperar a integralidade laboral e de vida dos homens – e a dimensão intelectual da formação que compõe a tríade da

compreensão de ensino contemplada neste pensamento, sobre a qual nos concentraremos a partir deste momento.

Ao dizer, no texto das “Instruções”, o que compreende por ensino, Marx aponta, conforme já registrado neste trabalho, que por isso entende três coisas: ensino intelectual, educação física e ensino ou adestramento tecnológico. Note-se que é mencionado primeiro ensino intelectual, o que indica que esta dimensão do ensino adquire, neste pensamento, proeminência em relação aos demais listados, embora este autor não tenha definido expressamente o que chamava de educação intelectual. Sobre esta indefinição, uma apreciação que Manacorda faz a esse respeito contribui para que tenhamos uma clara ideia do que se caracteriza como sendo educação intelectual na visão marxiana, quando ele pergunta: “que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento, que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar?” (MANACORDA, 1991, p. 103).

Outra indicação do que se entende por ensino intelectual pode ser reconhecida numa fala do próprio Marx (2011, p. 586), quando, ao referir-se ao processo de desumanização a que uma parcela dos homens é submetida na prática do trabalho subsumido ao capital, tangencia a necessidade de todos os homens poderem dispor de tempo livre para poderem ter uma formação artística e científica. Nesse sentido, ele afirma, nos “Grundrisse”, que:

O livre desenvolvimento das individualidades e, em consequência, a redução do tempo de trabalho necessário não para pôr trabalho excedente, mas para a redução do trabalho necessário da sociedade como um todo a um mínimo, que corresponde então à formação artística, científica etc. dos indivíduos por meio do tempo liberado e dos meios criados para todos eles.

Também em “O Capital” tal indicação aparece, quando Marx (2013, p. 427) lamenta, no sistema capitalista, a ausência de um “tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais”.

As três assertivas mencionadas não deixam margem para dúvida de que promover o ensino intelectual, na perspectiva marxiana, significa garantir a todas as pessoas que possam se apropriar dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, nos quais se incluem os saberes filosóficos, artísticos, literários, históricos e científicos em geral, de modo que haja possibilidade de alcançarem o “desenvolvimento das capacidades espirituais e apropriação espiritual da natureza”.

Nunca é demais reiterar que a concepção de educação e ensino em Marx tem um viés político muito explícito, indissociável de sua teoria social mais geral, que se expressa na crítica às relações de produção capitalistas e seu corolário para a classe trabalhadora, e, por conseguinte, na defesa da superação desse modo de produção. Por este ponto de vista, entende-se que a propriedade privada dos meios coletivos de produção, que se traduz em apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho, o que

torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza (MANACORDA, 1991, p. 63).

Evidencia-se, dessa forma, que a pedagogia socialista tem como centralidade proposições que visam garantir as condições para que todos os sujeitos estejam aptos, ao mesmo tempo, para atuar na produção e para usufruir dos seus resultados, para cujo objetivo a apropriação dos saberes científicos, ligados aos ramos profissionais, ou não, é condição inequívoca de êxito. Apontamento feito pelo autor mencionado (p. 65) sintetiza de forma bastante elucidativa essa articulação e sentido entre ciência e trabalho característicos da pedagogia socialista, como se pode conferir a seguir:

De modo análogo ao que sucede no processo econômico geral da produção da vida (que é o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade), no processo específico da formação dos indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico (ou seja, na educação) a exigência inevitável, ou a tendência objetiva e, portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isto significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção. Como traduzir isto em opções e determinações pedagógicas precisas, tanto para a ciência, quanto para o trabalho (e mesmo que no processo de trabalho, enquanto processo entre o homem e a natureza, os elementos simples permaneçam idênticos), nem Marx o esclareceu, nem é questão que se possa esgotar neste contexto. Marx só deu uma indicação, aliás só constatou uma exigência objetiva; mas, de qualquer maneira, suficiente para fundar sua “pedagogia” sobre uma base diferente das demais que também se referem ao trabalho.

Outra proposição marxiana para o campo da educação, e que também se reveste de viés político, diz respeito à defesa da gratuidade e laicidade do ensino. Gratuidade, justamente

porque a classe trabalhadora, que historicamente foi expropriada dos conhecimentos mais desenvolvidos, é a que, portanto, necessita de ensino gratuito e público para acessá-los – mas propõe-se que a classe abastada tenha o mesmo ensino direcionado aos trabalhadores. Um esboço dessa defesa aparece expressamente no “Manifesto do Partido Comunista” (MARX e ENGELS, 2008, p. 44), quando se postula uma “educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material”.

No caso do princípio da laicidade, o mesmo constitui a defesa de um ensino que fosse independente de amarras de cunho religioso, elemento que é tido como colaborador no processo de alienação dos sujeitos. Proposições a este respeito podem ser ilustradas aludindo-se a registros que constam das atas da Primeira Internacional, Congresso no qual Marx teve ativa participação, referendando os posicionamentos inseridos em suas resoluções. Um desses posicionamentos afirma que:

Nem nas escolas elementares, nem nas superiores, se deve introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe.

Apenas matérias como ciências naturais, gramática etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quando explicadas por um crente *tory* ou por um livre pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola; delas podem ocupar-se os adultos sob a orientação de professores, como a senhora Law, que dava lições sobre religião (*Apud* MANACORDA, 1991, p. 90).

Como se pode perceber neste excerto, além da influência de direcionamento religioso na educação, a proposta educativa em tela recusa o encaminhamento do ensino com viés ideológico, no sentido que se trabalhe os conteúdos escolares sem se referendar esta ou aquela narrativa de caráter político. À primeira vista, tal posicionamento pode parecer arbitrário, em face do constructo teórico-político marxiano. Entretanto, analisando-se algumas variáveis que motivaram sua emergência, percebemos que o mesmo guarda correspondência com proposições mais gerais circunscritas às ideias de Marx, senão, vejamos: tal defesa decorre do contexto sócio-histórico em que Marx produziu sua teoria, no qual havia hegemonia da burguesia na condução da vida social em geral, incluindo o Estado, logo, também, o sistema de ensino ao qual a classe trabalhadora tinha acesso, e que se dava por meio de um controle ideológico dessa classe social, que se utilizava dessa e de outras dimensões da vida pública para garantir a prevalência dos seus interesses – tal assertiva é ilustrada no texto das atas da Primeira Internacional, quando estas mencionam fala de Marx (*idem*, p. 89) nos seguintes termos: “no que se refere ao sistema de ensino prussiano, sobre o qual tanto se fala, observa,

para concluir, que este sistema objetiva apenas formar bons soldados”. Neste sentido, há uma recusa, justificada, de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for a sua origem, o que não significa, entretanto, que se considerava a educação um ato neutro, mas que, dada as circunstâncias do momento histórico em tela, para se alcançar os objetivos da classe trabalhadora, era crucial se anular a influência político-ideológica do Estado (dominado pela burguesia) na condução do conteúdo escolar.

A intenção era excluir a educação de toda propaganda, de todo conteúdo que não fosse uma aquisição imediata de saber, e construir um ensino rigoroso de noções e de técnicas. E no que concerne especificamente ao trato e condução do viés ideológico que subjaz em todo e qualquer processo educativo,

a proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris (In: Introdução. MARX & ENGELS, 2011, p. 19).

Marx sempre se colocava em favor da defesa de uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica. Uma intervenção desse tipo é registrada nas reflexões que ele faz sobre a Comuna de Paris, no fim da guerra franco-prussiana de 1870-1871, onde ficam reafirmadas suas posições face às medidas colocadas em prática pelos *comunards*. As medidas educacionais deste Movimento foram minuciosamente registradas e analisadas por Marx (*Apud* LOMBARDI, 2010, p. 339) no primeiro esboço de “A guerra civil na França”, de cuja obra apresentamos, a seguir, um excerto esclarecedor do assunto:

Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril).

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado ‘a espera de bons lugares’ e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Os professores da escola de medicina evadiram-se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam

parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade).

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á acessível para todos, como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.

Este excerto deixa reafirmado o caráter que a educação foi assumindo, acompanhando a reorganização dos serviços públicos pela Comuna: pública (estatal), gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente apartada da influência de religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Além disso, a educação foi encarada como um importante instrumento de desalienação do proletariado e entendida como meio de formação que joga importante papel na consolidação da revolução proletária, que, obviamente, nesta concepção, não virá apenas da ação educativa sistemática, mas, principalmente, do engajamento dos indivíduos na luta contra a dominação burguesa, visando à transformação estrutural da sociedade.

Conforme o exposto, pode-se concluir que as teses pedagógicas que caracterizam a pedagogia socialista pautada no pensamento marxiano foram motivadas pela necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, com vistas a atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da *omnilateralidade*. Tais teses pedagógicas, como já explicitado, dizem respeito à defesa da associação entre ensino e atividade produtiva – trabalho como princípio educativo –, a ser conduzida em acordo com uma aprendizagem politécnica e pautada no princípio pedagógico do ensino tecnológico, de modo a garantir aos sujeitos subalternizados a apropriação e o controle dos conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção; e ao oferecimento de uma sólida formação intelectual para os filhos da classe trabalhadora, de maneira a equipará-los aos filhos da classe dominante no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, artístico, literário, moral, físico e industrial. Tudo isso no intento de se garantir uma formação e uma vida omnilateral, integral para todos os homens

pertencentes às duas classes fundamentais das formações sociais capitalistas, ou seja, em última instância, produzir a emancipação humana.

Estas são, pois, em linhas gerais, o que se denomina, nesta tese, de pedagogia socialista, abordagem que, conforme o exposto, se situa num caminho diametralmente oposto aos princípios e práticas que encerram a pedagogia burguesa, mesma posição assumida pela teoria pedagógica que, no Brasil, lhe é derivação direta, qual seja, a pedagogia histórico-crítica, assunto sobre o qual nos debruçaremos no próximo tópico, numa empreitada que, neste trabalho, se justifica pelo fato de que tal teoria pedagógica constitui a principal base teórica da formação continuada que é nosso objeto de investigação.

2.1 Pedagogia histórico-crítica: base teórica para uma educação contra-hegemônica

Nesta parte do trabalho, objetivamos perscrutar as características que compõem a teoria pedagógica que, no Brasil, é derivação direta do que denominamos de pedagogia socialista, qual seja, a pedagogia histórico-crítica.

Falar dessa teoria pedagógica implica, necessariamente, em informar quem foi o seu elaborador e, naturalmente, referir-se a algumas informações acerca do mesmo. Estamos falando de Dermeval Saviani, brasileiro, nascido em 25 de dezembro de 1943, filósofo cuja marca principal, considerando nosso contexto de discussão, tem sido uma militância propositiva e ativa no campo educacional, articulando teoria e prática neste campo, de modo que se pode dizer que ele constitui uma genuína práxis humano-educacional, a qual vem, há décadas, repercutindo no contexto educacional brasileiro e o impactando de forma imensurável, a despeito de suas proposições não virem se colocando hegemonicamente, pelo menos no que se refere à esfera das práticas pedagógicas propriamente ditas.

O constituir-se de tal maneira deriva de sua inserção na docência, enquanto professor de filosofia no então segundo grau (atual ensino médio) e na graduação e pós-graduação em educação – neste último nível, além de ter lecionado nos primeiros cursos deste tipo criados no Brasil, foi o responsável pela criação (e o primeiro coordenador) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em 1976 –, de sua participação na fundação e consolidação de importantes entidades envolvidas com a pesquisa e prática educacional no País – dentre as quais, a Associação Nacional de Pós-graduação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de

Educação (ANDE), e o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação (HISTEDBR) –, além da Sociedade Brasileira de História da Educação, tendo sido seu primeiro presidente, bem como de sua vasta produção teórica, materializada em dezenas de livros e capítulos de livros e em artigos científicos publicados em periódicos. Atualmente, Saviani é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, titulado como professor emérito desta instituição, e colabora, na condição de Professor Titular Colaborador Pleno, no seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

O percurso da vivência dessa trajetória permitiu a Saviani elaborar a teoria pedagógica contra-hegemônica que é, hoje, no Brasil, aquela que mais se aproxima do que se pode chamar de uma proposta educativa avançada e adequada à nossa realidade, e a que, pelas características que lhe constituem, apresenta-se como sendo de crucial necessidade de ser implementada no contexto socioeducacional brasileiro.

O termo contra-hegemonia é usado, aqui, enquanto desdobramento dialeticamente oposto ao conceito de hegemonia¹⁹, entendido em sua acepção gramsciana, na qual está intimamente ligado ao que autor entende por estado, sociedade civil e sociedade política, categorias que cabe ser problematizadas neste trabalho, a fim de se clarificar o que estamos entendendo por hegemonia/contra-hegemonia.

Antônio Gramsci (1891-1937) foi um filósofo marxista italiano que alargou o conceito de estado na perspectiva marxiana, a qual encara a sua existência como sendo um meio de se administrar os negócios da classe dominante, os interesses da burguesia. Sua função genuína, portanto, é a garantia da reprodução da sociedade em duas classes antagônicas (burguesia e proletariado). Para tanto, o Estado burguês precisa por em

¹⁹ Em sua acepção original, o termo hegemonia, originado do grego *egemonia*, que significa direção suprema, é usado para indicar o poder absoluto conferido aos chefes dos exércitos, chamados precisamente *egemónes*, isto é, condutores, guias – a supremacia de um Estado-nação ou de uma comunidade político-territorial dentro de um sistema. Conforme Bobbio *et al.* (s/d). Já na acepção marxista gramsciana, tomada como referência nesta tese, hegemonia diz respeito à “capacidade de *direção* intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país. (...) No Ocidente, a Hegemonia não é apenas uma modalidade necessária do exercício do poder para a classe dominante, é também um pré-requisito estratégico para qualquer classe revolucionária. Gramsci expressa este conceito fundamental da sua teoria revolucionária em confronto polêmico com o economismo dominante, usando as metáforas da “guerra de posição” e da ocupação gradual das “casamatas” do campo inimigo por parte do sujeito revolucionário. (...) A Hegemonia de uma classe ou fração sobre as demais que compõem o bloco do poder dominante faz com que cada uma renuncie aos seus interesses imediatos, interesses econômico-corporativos, em benefício do comum interesse político pela exploração e domínio das classes subalternas. A Hegemonia atua como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio de disfarce do domínio de classe. Simetricamente, no bloco revolucionário, entendido como unidade contraditória entre classes dominadas, a Hegemonia indica a transformação política, para além de todo particularismo e corporativismo, do interesse da classe operária em interesse geral de todos os explorados”.

movimento estratégias que, além de camuflar o seu real papel, regule a luta de classes e assegure o equilíbrio da ordem social. Para concretizar este objetivo, ele se vale do auxílio dos aparelhos privados de hegemonia, chamados por Althusser (1985) de “aparelhos ideológicos do estado” – a imprensa, os partidos políticos, os sindicatos, as associações, os movimentos sociais, a escola e a igreja –, que atuam, de forma mais direta, no que o autor italiano chama de sociedade civil, e, neste âmbito, operam no sentido de conquistar o consenso e consentimento dos membros da sociedade em torno da aceitação e da defesa dos valores que asseguram à classe dominante (a burguesia) se manter enquanto classe dominante; ou seja, operam para que esta classe conquiste e consolide hegemonia.

O fato de consolidar hegemonia no âmbito da sociedade civil, associado ao poder econômico que possui, garante à classe dominante a liderança no contexto da sociedade política, na medida em que os seus representantes acabam por ocupar, majoritariamente, os cargos que compõem/dirigem o Estado em seu sentido estrito (em especial, as instituições que formam o executivo, o legislativo e o judiciário), e o utilizam, principalmente, para concretizar seus interesses de classe, para o quê também se faz necessário permitir dosadas concessões à classe subalterna, a fim de arrefecer as possibilidades de sublevação desta, o que também faz usando dos instrumentos coercitivos do Estado, a exemplo do aparato policial e das forças armadas, sempre que necessário. Neste sentido, na acepção de Gramsci (1987), na configuração do Estado, confluem, dialeticamente, elementos da sociedade civil e da sociedade política, e o conceito/processo/operacionalização de hegemonia é imprescindível para se compreender tal configuração na formação social capitalista.

Entretanto, na visão de Gramsci, sociedade civil é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia, onde transitam diversas concepções de mundo, o que significa dizer que a hegemonia da burguesia na condução da sociedade não é absoluta, nem eterna, e que seus pressupostos podem (e devem) ser contestados, meio pelo qual é possível se construir uma contra-hegemonia, mediada pela identificação, defesa e concretização dos interesses ontológicos da classe social subalterna, a classe trabalhadora.

Neste sentido, entrariam em ação os intelectuais orgânicos à causa da classe explorada, em contraposição ao papel desempenhado pelos intelectuais ativos na defesa dos interesses da classe proprietária, que atuam na difusão e conservação da concepção de mundo propícia à concretização e manutenção destes interesses. Para Gramsci (2002, p. 62-63), “um grupo social pode, e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é

uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder, mesmo se o mantém nas mãos torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente”.

Ser dirigente, neste caso, implica em conquistar hegemonia (consentimento relativo às suas proposições e ações) junto à sociedade em geral. É neste campo que a escola reveste-se de importância numa sociedade de classes, tomando-se como referência as necessidades da classe trabalhadora. Enquanto aparelho privado de hegemonia, e por meio de seus intelectuais orgânicos, ela assumiria papel estratégico, embora não decisivo, para a conquista do poder pela classe subalterna. Conforme Gramsci (2000, p. 42),

Com o seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria por meio da qual o homem participa ativamente da vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profundamente e extensamente (GRAMSCI, 2000, p. 42).

A visão desse autor consagra a importância atribuída à escola na sociedade capitalista, na medida em que esta venha a se utilizar do seu instrumental para favorecer aos estudantes o conhecimento dos elementos naturais e sociais por meio dos quais o homem subsiste e com os quais intercambia na produção e propagação de cultura/conhecimento. Não obstante, o mesmo considera que a atuação desta instituição não pode ser pensada de forma abstrata e a-histórica, ou seja, defende que a mesma deve estar organicamente vinculada ao movimento operário de transformação da realidade, para cuja realização destaca o papel do partido revolucionário, o qual, além de ser considerado o principal responsável pela formação dos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, constitui “o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 1987, p. 18)”.

Depreende-se, dessa breve alusão ao pensamento gramsciano, que este autor imbuiu-se de um viés revolucionário em suas teorizações (e ações), nas quais a escola ocupou papel primordial enquanto veículo de sedimentação de elementos necessários à eclosão da desejada revolução em favor da classe trabalhadora, e que a escola só implementaria essa função na

medida em que trilhasse um caminho contra-hegemônico à consolidada hegemonia da burguesia nas instituições de ensino e na sociedade capitalista em geral. É neste sentido que a pedagogia histórico-crítica se traduz em terreno fértil para contribuir para uma formação docente de caráter contra-hegemônico, uma vez que a mesma, conforme os seus pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos, propõe-se a se articular com os interesses dos dominados (SAVIANI, 2011).

Tratando das características que demarcam esta proposta pedagógica, de partida, é mister pontuar que, para além das orientações pedagógicas que contempla, como um dos seus traços distintivos, a pedagogia histórico-crítica tem claramente definido um posicionamento político, o qual é expressamente mencionado pelo seu elaborador nos excertos que seguem:

Em relação à posição política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 72).

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2008, p. 70).

Assim, enquanto a educação associada aos sistemas taylorista-fordista e toyotista, expressões do ideário socioeducacional burguês, conforme já foi discutido neste trabalho, tinha como metas precípuas a ampliação da produtividade e a manutenção da subjugação da classe trabalhadora aos ditames do capital, a pedagogia socialista e a pedagogia histórico-crítica pretendem exatamente o seu contrário: a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos e a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para todas as pessoas, enquanto estratégia de produzir emancipação humana.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica assume posição no contexto da luta de classes embrenhada nas formações sociais movidas pelo capital, e o faz em favor da classe subalternizada, visando à transformação estrutural destas formações sociais, tendo como horizonte o desenvolvimento pleno de todas as pessoas. É nessa perspectiva que suas proposições são cimentadas no materialismo histórico-dialético, nomenclatura que informa o constructo teórico marxiano. Tal filiação é diretamente explicitada por Saviani (2012, p. 76), quando, no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” – obra que, assim

como o livro “Escola e Democracia”, constitui produção seminal para a configuração dessa teoria pedagógica –, declara:

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

O materialismo histórico constitui, pois, o fundamento filosófico da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma filosofia que encerra uma determinada concepção de homem, sociedade e educação, cujo mote principal é pensar as relações dos homens entre si e com a natureza a partir do princípio da contradição que lhe é inerente e que está sempre ligada à forma de produção material da vida. Pauta-se num conceito de realidade que compreende a realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, sob a mediação do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições de existência. No campo específico da educação, tal concepção restou cristalizada quando nos debruçamos, nesta tese, numa abordagem descritivo-problematizante da pedagogia socialista, a qual desdobra-se, vale reiterar, nos princípios filosóficos e pedagógicos que lastreiam a pedagogia histórico-crítica.

Identificada com tal base teórica, esta teoria pedagógica preocupa-se de forma mais direta com a nuance prático-operacional da educação formal, objetivando assegurar a todos os estudantes o acesso ao saber sistematizado que é resultado do fazer humano ao longo do tempo, saber este que, portanto, diferencia-se de elementos que refletem a natureza em sua originalidade, e que, ao serem assimilados pelos homens, se constituem em algo como uma segunda natureza. É neste sentido que a pedagogia histórico-crítica constata que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Por consequência, conclui que “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, 2012, p. 13). Daí porque esta proposta se revestir de um caráter revolucionário, por defender e buscar que todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano possam acessar os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, enquanto meio para a formação da classe trabalhadora, tendo em vista a transição da formação social capitalista para uma ordem social radicalmente igualitária.

Foi fundamentado e motivado por este entendimento que Saviani dirigiu críticas à pedagogia nova e à pedagogia tradicional, entendendo que ambas não garantem a materialização da intenção mencionada – acabam mesmo por obstaculizá-la –, e buscando superá-las por incorporação, à medida que forjou uma proposta pedagógica articulada com os interesses populares e que, por isso mesmo, valoriza a escola e a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos para os trabalhadores, classe social a quem, por diversas razões, se nega tais conhecimentos. Dessa forma, a proposta pedagógica por ele elaborada deseja que a escola funcione bem, e que, portanto, lance mão de métodos de ensino eficazes. Em suas palavras,

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, 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, 2008, p. 56).

O contexto do surgimento da pedagogia histórico-crítica tem, pelo exposto, íntima relação com a crítica levantada pelo seu elaborador à pedagogia tradicional e à pedagogia nova (ou escolanovismo), ambas por ele classificadas como teorias pedagógicas não-críticas. Mas esta proposta educativa também emerge como contraposição a um grupo de teorias consideradas por Saviani como sendo “teorias educacionais” – chamadas dessa forma por, diferentemente das primeiras (que são denominadas de “teorias pedagógicas”), não apresentarem orientações específicas para nortear processos de ensino, preocupando-se, apenas, em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela é constituída – por ele classificadas como teorias crítico-reprodutivistas.

Fazem parte deste grupo os autores franceses Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução* (1970), Althusser, com o artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, publicado na *Revista La Pensée*, em junho de 1970, e depois republicado na forma de livro, e Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França*, que data de 1971. O primeiro grupo de teorias mencionado (as não-críticas), que inclui, além da pedagogia tradicional e nova, também a pedagogia tecnicista, é refutado por se entender que as teorias que ele compõe compreendem a educação como tendo autonomia em relação à sociedade, razão pela

qual a mesma estaria capacitada a intervir eficazmente no meio social corrigindo as injustiças que este encerra e, dessa forma, promovendo a equalização social.

Trata-se de teorias que têm uma concepção idealista de educação, a encarando como redentora da humanidade, visto que consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, desconhecendo, portanto, as determinações sociais do fenômeno educativo; daí porque Saviani as classificou como teorias não-críticas. Em relação ao segundo grupo, se diz que o mesmo é composto por teorias crítico-reprodutivista, em razão de que as mesmas, diferentemente das primeiras, postulam não ser possível compreender a educação senão por seus condicionantes sociais. Indicam, neste sentido, que há dependência da educação em relação à sociedade. Logo, por referendar tal posicionamento, estas teorias são enquadradas por Saviani como sendo críticas. Contudo, pelo fato de, a partir de suas análises, estas abordagens teóricas chegarem invariavelmente à conclusão de que a função inerente à educação consiste na reprodução da sociedade (seus valores e relações sociais hegemônicas) em que ela se insere, ao termo “críticas”, Saviani (2008) acrescenta o adjetivo “reprodutivistas”; daí a nomenclatura “crítico-reprodutivistas”.

Neste veio argumentativo, nem as teorias não-críticas nem as crítico-reprodutivistas conseguem responder adequadamente aos problemas postos pela sociedade burguesa, notadamente no que tange à marcante desigualdade social que lhe caracteriza, a qual se expressa, também, em desigualdade educacional. As primeiras, por pretenderem, ingenuamente, resolver o problema da marginalidade (desigualdade, segregação) por meio da escola, sem nunca obter êxito, e as segundas, por se deterem exclusivamente na explicação desse suposto fracasso, que, do ponto de vista dessas teorias, significa o êxito da escola, já que sua função corrente, neste caso, é reproduzir as relações de produção da ordem vigente. Segundo este entendimento, para o autor mencionado, a impressão que fica é que se passou de um poder ilusório, representado pelas proposições das teorias não-críticas, para a impotência, derivada das análises das teorias crítico-reprodutivistas. Para ele, “no primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Chegando à tal conclusão, o autor em questão evidencia a necessidade de se forjar uma proposta pedagógica que consiga driblar as armadilhas postas pelos dois grupos de teorias, de modo que, retendo-se de cada uma destas os aspectos coerentes que lhes permeiam, se formate um projeto de formação alinhado com os interesses dos dominados, única maneira

possível de se vislumbrar romper com o atual estado de coisas que caracterizam a ordem social vigente, visto que, sob o ponto de vista dos dominantes, não há necessidade nem interesse de alterá-la. Neste sentido, trata-se de elaborar uma teoria pedagógica que possa “superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (*idem*, p. 25).

O processo de elaboração da pedagogia histórico-crítica tem como marco importante, conforme Saviani (*idem*), o ano de 1979, em razão de que foi no dia 3 de outubro daquele ano que Carlos Roberto Jamil Cury – então membro de um grupo de 11 doutorandos em Educação na PUC/SP, que, sob a orientação de Saviani, se propunha a formular teoricamente o fenômeno educativo, tendo como problema central a superação do crítico-reprodutivismo – defendeu a tese intitulada “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, publicada em 1985, que se traduziu num primeiro esforço de se sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação. Não obstante, ele considera que a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica referente a esta proposta educativa foi efetivada no seu texto “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara”, publicado em 1982, no n.º 3 da Revista ANDE, sendo incorporado, em 1983, como o terceiro capítulo do livro *Escola e Democracia*. Inicialmente, a proposta pedagógica recebeu o nome de pedagogia revolucionária; posteriormente, foi chamada de pedagogia dialética, e, finalmente, em 1984, foi adotada a denominação pedagogia histórico-crítica.

Delineada no desenrolar desse percurso histórico, a pedagogia histórico-crítica se apresenta, pois, como uma possibilidade de se descobrir, desenvolver e consolidar formas de analisar a educação mantendo-se presente a necessidade de se criar factíveis alternativas à realidade de ensino constatada, sem, dessa forma, se reduzir o debate à crítica do existente. Suas proposições se concentram sobre elementos nodais do processo de ensino e aprendizagem – pautando-os pelos vieses teórico e prático – dentre os quais, a questão curricular. Sobre este aspecto, vale reiterar que esta concepção educativa considera imprescindível que a escola valorize a socialização do conhecimento científico, em suas diferentes áreas e componentes curriculares, para os estratos sociais que compõem a classe trabalhadora.

Neste sentido, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

tornem humanos e, simultaneamente, à descoberta das formas mais adequadas para se chegar a este objetivo. No que tange ao primeiro aspecto, recomenda-se tomar como parâmetro (para a identificação desses elementos culturais que precisam ser assimilados) a busca pelo clássico, entendido como não se confundindo com o tradicional, bem como não se opondo ao que é moderno ou ao que é atual. O clássico é definido como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, que resistiu ao tempo; sendo assim, é visto como um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Em relação ao segundo aspecto aludido, nessa concepção, diz respeito à organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) por intermédio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente, ou, em outras palavras, se apropriem dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade vem produzindo. Como é a escola a instituição responsável pela socialização desses elementos culturais, daí decorre a conclusão de que ela “diz respeito ao saber elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular” (SAVIANI, 2012, p. 14).

A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que é a exigência, posta pela configuração assumida pela sociedade burguesa, de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Desse modo, nesse entendimento,

a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (*idem*, p. 14).

Pensando desse modo, esta concepção educacional refuta a ideia corrente no senso comum pedagógico de que currículo é tudo que a escola faz, e aponta para uma distinção entre atividades curriculares e atividades extracurriculares, o que não acontece nessa visão

mencionada de currículo, na qual todas as atividades que a escola realiza acaba adquirindo o mesmo peso, o que resulta em toda sorte de tergiversações, inversões e confusões, tendo como corolário uma descaracterização do trabalho escolar. Com isso, a escola acaba por enaltecer aquilo que é secundário, acessório, em detrimento do principal, daquilo que, conforme mencionado anteriormente, constitui sua atividade nuclear.

Esta análise é ilustrada aludindo-se aos trabalhos que são feitos, durante o ano letivo, em semanas específicas, com temáticas referentes a datas comemorativas, a exemplo da semana santa, semana do índio, semana das mães, festas juninas, semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, natal, etc., no percurso das quais, quando se dá conta, já se está no final do ano, e tais atividades acabaram tomando o lugar daquilo que é o essencial da escola, que é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Tal transmissão é considerada, portanto, a atividade genuinamente curricular; enquanto semanas como as exemplificadas constituem atividades extracurriculares, e só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares própria da instituição escolar. É neste sentido que estrutura-se um conceito de currículo entendendo-o como a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (*idem*, p. 17).

Em relação ao debate que a pedagogia histórico-crítica faz quanto à proeminência da cultura erudita frente à cultura popular no contexto do trabalho escolar, é mister reforçar que esta prevalência da primeira sobre a segunda é assim percebida por se entender que aqueles saberes adjetivados de populares, que transitam ou se efetivam no âmbito experiencial dos grupos sociais subalternizados, já são de domínio desses, eles já os vivem e os aprendem espontaneamente em seu cotidiano fora da escola, não carecendo, por óbvio, de que a escola organize suas atividades os priorizando.

Cabe a ela providenciar para que estes indivíduos avancem do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não obstante, não se trata, necessariamente, de se anular a presença do conhecimento popular ou do senso comum na escola, uma vez que, inexoravelmente, eles farão parte do repertório cognitivo dos estudantes, o que o fazer docente pode, e deve, utilizar como ponto de partida para inseri-los exitosamente no âmbito do saber sistematizado, da cultura erudita.

Esta cultura é encarada como sendo composta de propriedade que permitem àqueles que a ela têm acesso a apropriação de novas formas de saber por meio dos quais se pode

expressar os próprios conteúdos do saber popular. Contudo, o contrário não é verdadeiro; ou seja, não é possível, por motivos evidentes, se utilizar da cultura popular para expressar conhecimentos elaborados que são compreendidos pela cultura erudita. Disso, conclui-se que aqueles que se apropriam da cultura erudita se situam em situação de privilégio frente àqueles que não a acessaram, haja vista que o aspecto popular não lhe é estranho. “A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina” (*idem*, p. 20).

Cultura erudita, aqui, tem o sentido de saber erudito, de saber sistematizado, aquele que é mais valorizado no contexto das relações de produção burguesas, que se constitui enquanto instrumento de poder e veículo de ascensão social – no âmbito do ensino, diz respeito aos conteúdos compreendidos pelas disciplinas clássicas –, e entende-se que a própria expressão elaborada da consciência de classe por parte do proletariado passa pela questão do domínio deste saber. Parte-se do pressuposto de que, à medida que os grupos populares acessarem este saber, o mesmo deixará de ser sinal distintivo de elites, tornando-se popular, e sua apropriação pelas massas, emoldurada por uma perspectiva de consciência da necessidade de se superar as sociedades de classes, concorrerá para que os indivíduos se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Tais assertivas encontram correspondência com o objetivo de se configurar com a pedagogia histórico-crítica uma pedagogia concreta, como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna, esta última identificada com a Escola Nova e suas derivações.

Uma pedagogia concreta, por este veio argumentativo, é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, ou seja, como sendo síntese de múltiplas determinações, definidas enquanto relações sociais. Neste sentido, enquanto a pedagogia tradicional considera os estudantes como indivíduos abstratos, ou seja, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna os encara como indivíduos empíricos, como sujeitos singulares que se diferenciam uns dos outros pelas suas idiossincrasias e que constituem o centro do processo educativo. Com tal raciocínio, entende-se que a pedagogia moderna elide a história, na medida em que naturaliza as relações sociais e pressupõe que os educandos podem se desenvolver movidos apenas por suas disposições internas ou capacidades naturais inscritas em seu código genético.

Em contraposição a essas duas linhas de pensamento (pedagogia tradicional e pedagogia moderna), a pedagogia histórico-crítica considera os educandos enquanto

indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações numerosas”, síntese de relações sociais. Isto quer dizer que se compreende que os estudantes constituem-se sujeitos que expressam, em sua cotidianidade social, os efeitos da presença da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes que caracterizam a sociedade burguesa. Desse modo, ao entrarem na escola, não se despem daquilo que são fora dela, e podem encontrar nas ações desta instituição uma possibilidade de transformação de sua condição, no âmbito individual e coletivo. Entrementes, entende-se que, da mesma forma que a geração atual não escolheu os meios e as relações de produção que herdou da geração anterior, os educandos também sintetizam relações sociais que eles não escolheram.

Disso resulta a conclusão de que o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que ele se encontra e que não foi por ele escolhida. Este pensamento se choca frontalmente com o pensamento escolanovista, que, sob a alegação de encarar o estudante como centro do processo educativo, de priorizar o fomento à sua autonomia em face dos demais elementos que orbitam o processo de ensino e aprendizagem, faculta aos mesmos a escolha das atividades/conteúdos sobre os quais se debruçarem no ambiente escolar, a partir dos seus interesses individuais, desconsiderando o fato de que os conhecimentos que eles precisam enquanto seres sociais, enquanto concretos, não corresponde, necessariamente, ao que eles desejam na condição de sujeitos individuais.

O problema do conhecimento sistematizado situa-se exatamente neste âmbito. Esse conhecimento pode não ser do interesse do estudante empírico. Ou seja, o estudante, em termos imediatos, pode não demonstrar interesse no domínio desse conhecimento – e, em geral, é o que mais acontece –, por ainda não compreender que, enquanto síntese de múltiplas determinações, ele é parte de uma sociedade que põe a exigência do acesso a esse tipo de conhecimento.

No caso dos estudantes do ensino básico, é compreensível que eles não demonstrem tal consciência, haja vista sua pouca experiência de vida e baixo nível de escolarização. Contudo, em relação à escola, e aos seus profissionais (docentes e gestores), partindo do pressuposto de que estes tiveram acesso a uma sólida formação teórico-prática e compatível com as funções que exercem, não dá para tolerar que desconheçam e não se comprometam com essa necessidade de se garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. E vale registrar que esse comprometimento não passa apenas pelo exercício próprio de suas funções na escola. Implica, também, num

engajamento na luta pela garantia de condições de trabalho condizentes com uma educação de qualidade, sob o ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora.

Ainda tratando da questão curricular no bojo da pedagogia histórico-crítica, é mister aludir ao fato de que Saviani (2016), em trabalho recente, afirma: “para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, proponho que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo”.

Trata-se de um princípio que, conforme já discutido neste trabalho, compõe as proposições da pedagogia socialista, e que Saviani (*idem*), como adepto assumido dessa pedagogia, o transpõe para a pedagogia histórico-crítica, ampliando o seu escopo, mas sem distanciar-se da originalidade do conceito na acepção marxiana. Na visão deste autor, de modo geral, é possível considerar que este conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho configura-se princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Entendido dessa forma, aos diferentes modos de produção correspondem modos distintos de se educar, com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, de modo a viabilizar a participação direta dos indivíduos no trabalho socialmente produtivo. E, num terceiro sentido, o trabalho constitui princípio educativo à medida que determina a educação específica como modalidade específica e diferenciada de trabalho, que é o trabalho pedagógico.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo – este e o segundo são os que mais nos interessa no momento –, constata-se, empiricamente, que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental, como também é referência para a educação básica como um todo e para o ensino superior, de modo geral; o é à medida em que esta etapa de ensino objetiva prover os sujeitos de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos estabelecidos pela ordem social vigente como sendo imprescindíveis para os indivíduos ascenderem à condição de cidadão, que, nesse caso, significa estar dotado dos atributos para participar ativamente da sociedade; leia-se, na perspectiva da concepção burguesa de educação, ajustar-se aos ditames desta.

Essa referência do trabalho para a estruturação dos currículos de ensino está, inclusive, institucionalizada, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (BRASIL, 1996), em seu artigo 2.º, dispõe que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quanto à composição do acervo em questão, o mesmo inclui a aprendizagem da língua escrita, da matemática e dos conteúdos que compreendem as demais disciplinas clássicas, com os respectivos escopos formativos que lhes são inerentes.

Percebe-se que o sentido do trabalho como princípio educativo em voga centra-se, principalmente, no viés compulsório de determinação do trabalho, em qualquer ordem social, do formato que deve assumir a educação e do processo de definição dos conteúdos/saberes que ela socializa, perspectiva que, de certa forma, difere da concepção original de trabalho como princípio educativo na pedagogia socialista, a qual, como vimos, coloca tônica mais nas esferas do que caracteriza o ensino tecnológico e politécnico enquanto facetas teórico-práticas do trabalho enquanto princípio educativo. Acredita-se que, ao expor os sentidos citados de trabalho como princípio educativo, o que Saviani faz, nesse caso, é, simplesmente, uma constatação do caráter diretivo que a forma de trabalho predominante no capitalismo tem sobre o formato de educação que este encerra, o que não expressa, portanto, a concepção genuína de trabalho como princípio educativo assentada nos princípios da pedagogia socialista e da pedagogia histórico-crítica, que o entendem, como já dito, tendo como motivação a priori a edificação de uma realidade social radicalmente igualitária, para cuja realização se faz necessário uma associação deliberada entre trabalho e educação, de maneira a se garantir aos estudantes uma efetiva articulação entre teoria e prática no trato dos conhecimentos, no sentido de que estes, por meio do ensino tecnológico (e politécnico), apreendam os fundamentos técnico-científicos inerentes às atividades laborais, como estratégia de superar a divisão do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, expressão da divisão de classes característica da sociedade burguesa. Dito isto, o sentido próprio de trabalho como princípio educativo na pedagogia histórico-crítica, enquanto corrente pedagógica inspirada na pedagogia socialista, é expresso, dentre outras passagens, quando Saviani (2014, p. 122) propugna que a tendência à escola unitária, expressa na formação omnilateral preconizada pela concepção de politecnicidade, só se viabilizará com a “universalização do trabalho intelectual geral”, possibilitando ao trabalhador “comandar e controlar todo o complexo de suas próprias criaturas”. Politecnicidade é entendida, aqui, de forma consentânea com o seu sentido derivado da pedagogia socialista de base marxiana, ou seja:

diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de

trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica (*idem*, p. 118).

Nesse contexto, a tese do trabalho como princípio educativo possui uma dimensão estratégica, possibilitando o domínio teórico-prático sobre o modo como o conhecimento se articula ao processo produtivo, caracterizando uma organização contra-hegemônica da educação, uma vez que se coloca contra o processo de expropriação de conhecimento dos trabalhadores característica da ordem social capitalista e visa a formação de um trabalhador que, ao invés de se permitir adestrar-se na execução das tarefas requeridas pelo mercado de trabalho, esteja dotado de “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (*idem*, p. 118).

Voltando a falar da relação entre o conceito de trabalho como princípio educativo e currículos de ensino, é mister esclarecer que, no caso da escola elementar (ensino fundamental), o princípio do trabalho é imanente ao mesmo, o que significa dizer que neste nível de ensino a relação entre trabalho produtivo e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida em sociedade.

No âmbito do ensino fundamental não se faz necessário, portanto, fazer referência direta ao processo de trabalho, ou incorporá-lo praticamente em suas atividades. Os saberes/habilidades próprios desta etapa de ensino socializar (aprender a ler, escrever, usar conhecimentos básicos da matemática e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais – história e geografia) constituem pré-requisitos para compreender, num patamar inicial, o mundo em que se vive, bem como a incorporação pelo trabalho em geral dos conhecimentos científicos no seio da sociedade.

Já no âmbito do trabalho pedagógico realizado no ensino médio, a associação entre trabalho produtivo e ensino pode se dá de forma mais direta. Nesta etapa de ensino, já não é suficiente dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Já é possível, pois, na perspectiva da formação politécnica, explicitar como a ciência, que é potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção, o que implica no domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2016).

Nesta perspectiva, no ensino médio se poderá organizar parte das atividades no formato de oficinas, de modo que os estudantes possam manipular processos práticos básicos da produção, estes sendo distintos da especialização que ocorre no campo da produção propriamente dita. O objetivo é “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas, não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”. (*idem*, p. 80). Trata-se de uma proposta que dista da propalada formação profissionalizante pretendida pela reforma do ensino médio que virou lei no Brasil no ano de 2017. Isto porque, além da justificativa já apresentada, visa uma progressiva generalização do ensino médio enquanto formação necessária para todos, independentemente da ocupação que cada um exercerá na sociedade. É, certamente, uma proposta mais complexa de ser operacionalizada em relação à ideia corriqueira de ensino profissionalizante. Contudo, pela sua sintonia com o atendimento dos interesses da classe trabalhadora, vale a pena defendê-la e envidar esforços por sua implementação.

Pelo exposto até este momento, percebe-se que o que move a pedagogia histórico-crítica é a busca pela materialização de uma educação de qualidade formal e política para a classe trabalhadora, resultado que só poderá ser alcançado com a efetiva socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos para a mesma. Mas reconhecer essa necessidade não é suficiente para se garantir êxito na socialização desses conhecimentos. A forma de se conduzir o processo de ensino, ou seja, o método por meio do qual ele é levado a cabo, também é imprescindível para que se alcance o resultado almejado nessa empreitada.

Tal questão também não escapa à abordagem da pedagogia histórico-crítica. Ao contrário, é parte indissociável de suas proposições quanto ao já referido, nesta tese, a seu respeito, especialmente no que tange à dimensão política que ela encerra e à valorização da socialização dos conhecimentos científicos para os trabalhadores, que lhe é cara. A operacionalização do método de ensino referente à pedagogia histórico-crítica, considerando os termos em que ele está estruturado, é, portanto, condição *sine qua non* para que as intenções dessa proposta pedagógica se efetivem. É sobre este método que nos debruçaremos a partir deste momento.

De partida, cumpre informar, inicialmente, antes de se expor os “passos” que caracterizam o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, que toda a estruturação deste método orbita em torno da prática social, considerando-se, simultaneamente, a participação real e potencial dos educandos no seu interior, em cujo contorno que esta última

acaba por configurar a escola joga papel primordial. Com isso, se quer sustentar que “a prática educativa assume caráter de mediação no seio da prática social, não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada” (SAVIANI, 2016, p. 69). Logo, a eficácia da prática educativa só pode ser aferida pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social por meio das mudanças que operacionaliza nos agentes educativos (educandos/educadores).

Nesta visão, compreende-se que, no curso do processo pedagógico, educandos e educadores partem de níveis diferenciados de compreensão da realidade, e, por sua vez, de inserção diferenciada na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, embora precária – uma vez que, do ponto de partida, este desconhece a parcela da realidade que disporá com os estudantes sob sua tutela, ignorando, dessa forma, os níveis de compreensão dos estudantes do conteúdo/tema de estudo neste momento inicial –, a compreensão do educando é de caráter sincrético, caótico, isto porque o mesmo, por mais saberes que possua sobre um determinado objeto de conhecimento, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa, o contrário do que acontece (ou deveria acontecer sempre) com o professor, por este ter passado por uma formação acadêmica que o credenciou ao exercício dessa função.

Quando se trata do ponto de chegada, ou seja, do resultado da relação educativa travada entre o educador e o educando, que se constitui na própria prática social, nota-se que, neste momento, ao mesmo tempo em que o educando ascende ao nível sintético (condição do professor no ponto de partida), reduz a precariedade da síntese deste, cuja compreensão se torna mais orgânica. Como corolário desse processo, entende-se que “no ponto de chegada manifesta-se no educando a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador no ponto de partida” (*idem*, p. 70). Dessa forma, conclui-se que a prática social passa por uma alteração qualitativa sob a mediação da prática pedagógica, alteração que se transmuda nas modificações operadas no nível de compreensão e, por conseguinte, de intervenção da/na realidade tanto de educandos quanto de educadores.

Esta maneira de pensar a relação entre agentes educativos, prática social e prática pedagógica é oriunda, na pedagogia histórico-crítica, do pensamento de Marx (2008, p. 257-268), quando este autor, no texto “O método da economia política”, formula um critério de cientificidade que diverge do esquema indutivo de Bacon e do modelo experimentalista ao

qual se filiava Dewey, na medida em que apresenta uma concepção dialética de ciência. A partir dessa visão de ciência, Saviani (2008, p. 59), conclui que

o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

É, pois, por este raciocínio que Saviani (*idem*, p. 56) vai estruturar o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica em cinco passos, à semelhança dos esquemas de Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova), como segue: o primeiro, o ponto de partida do ensino, segundo ele, não é a *preparação* dos estudantes, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que constitui iniciativa dos estudantes (pedagogia nova), mas a *prática social*, que é comum a professores e estudantes, entendendo-se que estes encontram-se em níveis diferenciados de apreensão da realidade, na forma que explicamos anteriormente.

O segundo passo, não é identificado com a *apresentação* de novos conhecimentos pelo professor (pedagogia tradicional), nem com o *problema* como um obstáculo que interrompe a *atividade* (pedagogia nova), mas a *problematização*, que, neste caso, diz respeito à identificação dos principais problemas postos pela prática que carecem de solução e quais conhecimentos são necessários de serem dominados para se proceder a esta solução.

Colocando a questão em termos mais diretos, considerando situações educativas concretas compreendidas em uma aula (ou unidade/ano letivo, etapa/níveis de ensino), diríamos que trata-se de se fazer com que se contextualize os conteúdos em estudo, no sentido de se dar vazão à emergência da relação deles com os problemas humano-sociais que acometem as realidades local e mais ampla, com vistas a se perceber de que forma tais conteúdos podem colaborar para uma intervenção qualificada, crítica e produtiva nestas realidades.

Em relação ao terceiro passo, que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos prévios (pedagogia tradicional), nem com a *coleta de dados* (pedagogia nova), ainda que, por certo, envolva estes procedimentos. Diz respeito ao momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados na prática social (os conteúdos), que podem ser transmitidos pelo professor de forma direta ou indireta.

Este terceiro passo é denominado de *instrumentalização*. É o momento onde o ser cognoscente se encontra, sob a condução do professor, com os conhecimentos historicamente elaborados. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 57). Diz respeito tanto ao acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar o ato de ensinar (objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos de ensino, recursos didáticos que lançará mão), quanto ao acervo cultural que se colocará à disposição dos estudantes, de maneira a garantir-lhes a superação da síncrese em direção à síntese.

O quarto passo não é a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Diz respeito ao momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu por meio da aquisição dos instrumentos básicos (conjunto de conhecimentos a que se foi exposto). Este quarto passo é chamado de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI *apud* SAVIANI, *idem*, p. 57). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais (os conhecimentos/conteúdos disciplinares), agora transformados em elementos ativos de transformação social.

E o quinto passo não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a prática social, agora não mais compreendida em termos sincréticos pelos estudantes, que, neste ponto, ascendem ao nível sintético, e, da mesma forma, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. O momento catártico é considerado o ponto culminante do processo educativo já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a efeito no trabalho pedagógico, a passagem da síncrese à síntese, o que faz com que se manifeste nos estudantes a capacidade de expressarem uma compreensão da prática social em termos tão elaborados quanto o faz o professor, a despeito da experiência acumulada por este último em sua trajetória de vida e educacional.

Arrolados e caracterizados os passos que constituem o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, chega-se à conclusão que, no curso do processo pedagógico em tela, a prática social passa por uma alteração qualitativa, em razão das modificações sofridas pelos agentes educativos envolvidos. Tem-se que a prática social do ponto de partida e do ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma pelo fato de ela própria constituir-se, “ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da

prática pedagógica” (*idem*, p. 58). E não é a mesma se se considerar que o modo de os agentes educativos se situarem em seu interior se alterou no curso da ação pedagógica. Entende-se que, pelo fato de educandos e educadores serem elementos objetivamente constitutivos da prática social, se suas capacidades de análise e interpretação do real se alteraram, a prática social também se alterou qualitativamente. Mas ressalva-se que a alteração qualitativa da prática social se dá a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais; ou seja, a educação não transforma de modo direto e imediato, e, sim, de modo indireto e mediato, na medida em que age sobre os sujeitos da prática. Neste sentido, fica cristalizado o conceito de educação nesta teoria pedagógica, qual seja, uma atividade mediadora no seio da prática social, sendo, simultânea e dialeticamente, determinada e determinante desta.

Ainda em relação aos passos apresentados, é mister se ponderar que os mesmos não se constituem em demarcações temporais e/ou procedimentais estanques no curso do trabalho pedagógico, bem como não se identificam com uma sequência didático-cronológica mecanicista. Sobre isso, Saviani (*idem*, p. 60), alerta que, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”. Outrossim, cabe observar que o peso e a duração de cada momento variarão de acordo com as situações específicas em que se desenvolvem o trabalho pedagógico, devendo a sua ordem sequencial adequar-se, num movimento articulado e interdependente, à faixa etária/turma/etapa/nível de ensino do público estudantil para o qual seja dirigida a ação educativa.

De acordo com o exposto, a pedagogia histórico-crítica tem posição diametralmente oposta à concepção pedagógica que embasa a pedagogia tradicional e nova, visto que, ao buscar superá-las, por incorporação, se coloca assumidamente ao lado dos interesses dos trabalhadores, e formula um método pedagógico consentâneo com esta visão, o qual, por sua derivação da base ontológica, epistemológica e metodológica do materialismo histórico-dialético, nada mais é que um reflexo do movimento do real em seu processo de desenvolvimento e transformação transposto para a dinâmica de projetos e processos de ensino e aprendizagem. Em última instância, o que se pretende é, pela mediação da prática pedagógica, reconhecendo-se a sua nuance de aspecto determinado e determinante da realidade, interferir na prática social, de modo a transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Esse intento da pedagogia histórico-crítica é compartilhado também pela psicologia histórico-cultural, concepção teórica de viés psicológico com forte inserção no campo da

análise e execução de processos de ensino e aprendizagem, seja no contexto territorial urbano ou do campo, e que, por figurar, ao lado da pedagogia histórico-crítica, como uma das bases teóricas do curso de formação continuada que compõe o programa Escola da Terra no âmbito da Faculdade de Educação da UFBA, parte do nosso objeto de pesquisa, reclama a necessidade de expormos e problematizarmos algumas de suas proposições neste trabalho. Esta é a empreitada sobre a qual nos debruçaremos no próximo item.

2.2 Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento do psiquismo na educação escolar

Nesta seção, visamos expor e problematizar algumas proposições circunscritas à psicologia histórico-cultural, aporte teórico que sustenta os preceitos da pedagogia socialista na esfera do conhecimento de viés psicológico.

A nomenclatura psicologia histórico-cultural compreende, conforme Martins (2016), o acervo teórico que integra as proposições de Liev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nicolaevich Leontiev (1904-1979). A gênese dessa teoria se dá por ocasião da emergência da então União Soviética, após a Revolução de 1917, que destronou a ideologia estatal burguesa que imperava naquele contexto espaço-temporal e deu início à instauração de uma sociedade socialista.

Nessa nova realidade, a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural passaram a ser recursos necessários à superação das classes sociais que constituíam aquele contexto. Na esteira desses acontecimentos, a psicologia histórico-cultural se apresenta como um conjunto de conhecimentos estruturados em fundamentos psicológicos que visam dar base para a elaboração e o êxito de uma formação consentânea com os preceitos que provocaram a derrocada da classe dominante secularmente ali instalada.

Esta vertente teórica do campo da Psicologia nasce, portanto, como contraposição à psicologia tradicional, que até então prevalecia como parâmetro de análise do psiquismo humano, a qual, eivada de explicações idealistas, assim como de bases materialistas mecanicistas, pautadas na teoria dos reflexos, pressupunha uma concepção de desenvolvimento humano cuja proeminência centrava-se nas propriedades endógenas que o emolduram, ou seja, era tido como controlado por fatores essencialmente interiores e, desse modo, reduzidos aos aspectos biológicos e individuais que intervêm nesse processo.

Em alternativa a esta visão, os autores mencionados estruturam uma teoria psicológica que apresenta como premissa principal a afirmação da natureza histórico-social do psiquismo humano, o que é reflexo da filiação destes ao materialismo histórico-dialético, e, por sua vez, à concepção de homem, sociedade e da relação entre eles nesta filosofia.

Em sendo assim, tal como a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural concorda com a tese marxiana segundo a qual todo o processo de desenvolvimento histórico do homem, nos aspectos material e simbólico-cultural, tem seu nascedouro na atividade vital humana, ou seja, no trabalho, na medida em que ele, relacionando-se com as condições objetivas de existência que se lhe apresentam, transforma-as e é por elas transformado. Entende-se que é na dinâmica desse processo de transformação da realidade natural e social e, por conseguinte, de autotransformação do homem, que o psiquismo humano se desenvolve em suas dimensões filo e ontogenética. Especificamente em relação a esta última dimensão do desenvolvimento humano (a ontogenética), que é caracterizada pela apropriação de cada indivíduo dos elementos culturais filogeneticamente elaborados pela humanidade, a vertente teórica em tela entende que tal desenvolvimento resulta das contradições internas que se travam na atividade do sujeito entre natureza e cultura.

Desse pressuposto, origina-se uma nova forma de se focar o estudo da constituição do psiquismo humano, agora encarado como resultado de um acúmulo histórico no qual o entorno físico e social induz suas transformações mais decisivas. Tais transformações correspondem à superação das chamadas funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares dizem respeito às propriedades físico-biológicas do homem e das demais espécies de animais que são responsáveis pela manutenção de suas vidas a partir de uma base reflexa, a qual condiciona suas ações por aspectos fusionais entre estímulo e resposta. No caso específico do homem, compreendem processos psicológicos como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc.

Quanto às funções psíquicas superiores (FPS), dizem respeito àquelas aptas a sustentar comportamentos complexos nos sujeitos, possíveis apenas ao homem, a exemplo da memória e da atenção voluntárias, do pensamento lógico-discursivo, das abstrações do pensamento que geram ato criativo etc. Trata-se daqueles atributos sem o domínio dos quais um indivíduo não consegue atingir a condição efetiva de ser humano, por não conseguir apropriar-se da cultura humana historicamente elaborada. Sobre esta constatação, pautando-se em proposições vigotskianas, Facci (2004, p. 204) assevera que “filogeneticamente, o homem já nasce

hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano”.

Para que esse desenvolvimento se efetive entram em cena os chamados mediadores – os instrumentos e signos –, cuja utilização reflete o funcionamento dos processos psicológicos superiores. É por meio da mediação que essas funções se desenvolvem em cada indivíduo. Vigotski (1995, p. 83) define os mediadores como “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimuladores”. É o ato mediado por signo que introduz as mudanças mais decisivas no comportamento humano. O signo se interpõe entre o estímulo do ambiente e a resposta da pessoa e, nesse movimento, opera como um estímulo de segunda ordem, como uma estimulação cultural que retroage sobre as funções psíquicas, transformando suas expressões espontâneas em expressões volitivas. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 65),

no comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos.

De acordo com este excerto, os signos são concebidos pelo autor de maneira análoga às proposições marxianas quanto às ferramentas – ou instrumentos – no contexto de técnicas de trabalho. Da mesma forma que as ferramentas, os signos sintetizam as estratégias de atendimento às demandas do metabolismo entre o homem e suas condições objetivas de existência e, se configurando em objetivações legadas às apropriações, requerem que o comportamento se adapte a eles, concorrendo, portanto, para as mudanças do campo psíquico que promovem nos sujeitos.

Para Vigotski (*idem*) a “palavra” é o “signo dos signos”. Neste sentido, “os signos representam conteúdos simbólicos manifestos, sobretudo, na linguagem, graças à qual os objetos, sem perderem sua objetividade, conquistam outra forma de existência: a abstrata, isto é, simbólica” (MARTINS, 2016, p. 54). Com o auxílio dos signos, os indivíduos podem controlar deliberadamente sua atividade psicológica e ampliar suas capacidades de memorização, percepção, atenção, entre outras funções psicológicas.

Quanto à analogia que Vigotski faz entre instrumentos técnicos (ferramentas) e signos, o mesmo sublinha uma distinção entre eles que, em sua visão, não se pode perder de vista: ainda que ambos operem como mediadores entre relações, a diferença define-se em face dos

polos que constituem tais relações. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o signo orienta-se em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros operam transformações no objeto externo, enquanto os segundos o fazem no próprio sujeito. Não obstante, a adoção do vocábulo “instrumento” por Vigotski não foi à toa. O sentido de sua escolha se expressa no raciocínio vigotskiano segundo o qual da mesma forma que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural, definindo as formas de operações de trabalho (ou o domínio da natureza), o uso dos instrumentos psicológicos transforma radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Trata-se de utilização de instrumentos pelo homem que, a despeito de possuírem distinta constituição, se condicionam mutua e dialeticamente no curso da produção material e da autoprodução simbólica do homem, o que é corroborado por Martins (2016, p. 55), quando esta autora assevera que:

Se, pelo trabalho, o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos) ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico – pelos atos reflexos, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

Fica patente que, para a psicologia histórico-cultural, as funções psicológicas superiores originam-se socialmente, enquanto reflexo do processo da produção material e simbólica humanas. A partir de tal constatação, essa vertente teórica forjou o conceito de interiorização, ou seja, o processo que transmuta formações externas em internas, e constituiu a “tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade” (*idem, ibidem*, p. 56), tese que, por sua vez, ancorou a formulação do que Vigotski denominou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, a qual reveste-se do seguinte sentido:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da

criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Depreende-se, desse excerto, que a origem da complexidade psíquica corresponde à própria complexidade objetiva da vida social, o que significa dizer que, para a psicologia histórico-cultural, os comportamentos que constituem as funções superiores não se manifestam nem como produtos da evolução natural nem como propriedades iminentes da vida mental. Este raciocínio conduz à constatação de que tais funções não estarão inexoravelmente presentes na vida dos indivíduos. Sua formação resulta do desenvolvimento histórico, da dinâmica vital que o sujeito mantém com a realidade, a qual pode assegurar-lhe, ou não, as condições para vir a desenvolver essas funções psicológicas superiores. E é aí que entra em cena a educação, enquanto condição *sine qua non* para que os indivíduos desenvolvam tais funções e, por conseguinte, se apropriem dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, domínio que os situa como parte do gênero humano. Como afirma Martins (2013, p. 10), “no ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza”.

O caminho para a apropriação de tais conhecimentos implica, necessariamente, em desenvolver o pensamento em conceitos. Vigotski (1996) afirma que sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano. Todas as funções intelectuais básicas tem participação na formação de conceitos, que tem sua gênese vinculada à influência constante da comunicação entre a criança e os adultos erigida sobre a plataforma da linguagem. É a partir da linguagem que se formam os complexos processos de regulação das próprias ações do ser humano, uma vez que, em sendo um sistema simbólico, ela constitui-se num instrumento psicológico fundamental na interiorização das FPS.

Todas as FPS têm como característica convergente o fato de que são processos mediados por signos, enquanto meio fundamental de orientação e de domínio dos processos psíquicos. No caso do processo de formação de conceitos, para Vigotski (2000, p. 9), o signo interveniente é a palavra, que, inicialmente, desempenha o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Segundo ele, somente o emprego funcional da palavra e o seu desenvolvimento posterior, a análise das suas “[...] múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada faixa etária, mas geneticamente inter-relacionadas, podem ser a chave da formação de conceitos”.

Movido por esta constatação, Vigotski realizou pesquisas empíricas que pudessem validar seu pensamento. Foi assim que fez experimentos sobre a formação de conceitos com mais de 300 pessoas de diferentes faixas etárias. Nesses experimentos, tinha como objetivo descobrir o papel da palavra e as características de seu uso funcional no processo de formação de conceitos. Nos testes utilizados, uma série de estímulos atuava como objeto da atividade do sujeito submetido a determinada prova, e outra série tinha a função de signos, com a ajuda dos quais se organizava a atividade. Partia-se do pressuposto de que os conceitos envolvem um sistema de relações e generalizações embutido nas palavras e determinado por um processo histórico. O contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve vai fornecer-lhe os significados das palavras do grupo em que está inserido. Desse modo, todo conceito é uma generalização (FACCI, 2004).

Com tais experimentos, Vigotski chega à conclusão de que é na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos. Contudo, constata que as funções intelectuais, imprescindíveis a essa formação, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência.

Nesse sentido, por meio das investigações experimentais que fez, comparando e avaliando o percurso desse processo, sob iguais condições em crianças, adolescentes e adultos, este autor chegou à constatação de que a formação de conceitos é progressiva em diferentes idades. Concluiu que há uma evolução nesse processo, a qual ele identificou nos estágios que denominou de: agrupamentos sincréticos, formação de complexos e, finalmente, os conceitos.

O primeiro estágio seria o momento em que as crianças, para formar os conceitos, fazem agrupamentos sem fundamentos internos, sem estabelecer relação entre os elementos constitutivos do conceito; baseiam-se em uma série de elementos relacionados nas impressões perceptivas, porém sem uma unidade interna. Neste momento, o significado da palavra, para a criança, constitui-se num conglomerado informe e sincrético de aspectos individuais que, de acordo com a sua percepção, estão relacionados de algum modo entre si na figura de uma imagem.

Quanto ao segundo estágio (pensamento por complexo), nele ocorre a formação de conexões, o estabelecimento de diferentes impressões e a relação de cada elemento particular integrante do grupo com o grupo na sua totalidade. A criança começa a reunir figuras homogêneas num mesmo grupo, mas ainda não o faz no nível característico dos chamados verdadeiros conceitos. Conforme Facci (*idem*, p. 214), “Nos conceitos, os objetos são

generalizados segundo um só atributo; nos complexos, pelo contrário, estão organizados por múltiplos vínculos reais e refletem conexões práticas, casuais e complexas”.

Já o terceiro estágio, diz respeito à formação de conceitos propriamente dita, que, na visão de Vigotski (1993), a assunção a tal estágio não se sucede cronologicamente com a finalização do pensamento em complexos. Antes de atingi-lo plenamente, o sujeito envolve-se na formação do que se chama de pseudoconceitos ou conceitos espontâneos, que são aquelas construções intelectuais apoiadas na linguagem cotidiana, as quais não são completamente superadas quando a pessoa ascende à construção de verdadeiros conceitos, aqueles que representam com o maior grau de fidedignidade os elementos que constituem a realidade.

Para este autor, os conceitos não surgem como uma operação lógica que resulta de elementos circunscritos à experiência. Eles emergem quando os indivíduos tomam consciência deles e lhes dão configuração lógica. Neste sentido, esclarece que: “[...] o conceito surge quando uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetiza-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, por meio da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia (VIGOTSKI, 1993, p. 169).

Por esse veio argumentativo, quando da passagem de um estágio de formação de conceitos a outro, a criança forma uma nova estrutura de generalizações. Cada vez que reorganiza uma nova estrutura, ela reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores, o que quer dizer que os conceitos não precisam ser reconstruídos em cada nova fase, e cada significado isolado não tem que fazer todo o trabalho de reorganização da estrutura. “Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, por causa das leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos” (FACCI, 2004, p. 220). Por esta visão, sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano e suas máximas possibilidades. Neste sentido,

o objetivo de conscientização, seja ela política, seja ética, seja estética etc., não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos – reconhecidos como a ‘porta de entrada’ da tomada de consciência de quaisquer fenômenos (MARTINS, 2013, p. 284).

O processo de formação de conceitos, tangenciado anteriormente, deixa cristalizado que trata-se da aquisição de um comportamento de alta complexidade e que requer, para a sua efetivação, o emprego de todas as funções psicológicas superiores (abstração, comparação, estabelecimento de relações lógicas, memória e atenção voluntária etc.). O conhecimento do

verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, a filosofia, a literatura, as diversas esferas da vida cultural só podem ser corretamente assimiladas por meio de conceitos. Conforme a lógica dialética, o conceito não inclui apenas o geral, mas, também, o particular e o singular. Assentado em postulados marxianos, Vigotski afirma que:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos (VIGOTSKI, 1996, p. 79).

O conteúdo deste excerto, assim como as afirmações e informações que lhe precederam, deixa patente o porquê de a psicologia histórico-cultural classificar o pensamento em conceito como uma função psicológica superior, tendo em vista a sua importância enquanto instrumental para que os indivíduos se apropriem efetivamente dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos mais desenvolvidos que sintetizam as complexidades e as contradições que emolduram a realidade humana.

Fica evidente, portanto, que trata-se de operações intelectuais a que as pessoas não ascendem espontaneamente, carecendo, desse modo, da efetivação de um conjunto de procedimentos para que o seu domínio se concretize, os quais só podem ser mobilizados em circunstâncias devidamente planejadas e executadas tendo em vista este fim, que só podem ser efetivados, portanto, quando os indivíduos são expostos à educação sistemática. Daí porque os processos formais de ensino revestem-se de importância singular para a psicologia histórico-cultural, assim como o é na pedagogia histórico-crítica. Ambas as concepções teóricas consideram que o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite aos indivíduos a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se antecipa ao desenvolvimento.

Como contributo para o esclarecimento e avanço desta questão, Vigotski forja o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que compreende a ideia de que a criança, orientada, instruída pelo professor, acompanhada por um adulto ou por outra criança mais experiente, sempre pode realizar tarefas mais complexas do que quando sozinha. Neste sentido, este autor considera que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual, caracterizado pelo que a criança já adquiriu em matéria de aprendizagem e desenvolvimento,

e o nível de desenvolvimento próximo, ou área de desenvolvimento iminente, representada pelas relações interfuncionais em vias de serem desenvolvidas, e que a criança pode atingir com o auxílio de um adulto mais experiente, em especial, o professor, no tocante à garantia de uma intervenção devidamente qualificada e que resulte em aprendizagem de conceitos científicos.

Sobre os pares que têm participação no desenvolvimento das crianças, Martins (2013) alerta para que não se veja como equivalente, por exemplo, a influência de um adulto qualquer ou de uma outra criança nesse processo com a influência de um professor, sob pena de se relativizar o papel deste último no curso da aquisição de conceitos científicos pelos aprendizes. A autora sublinha que, se atuar na área de desenvolvimento iminente pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, e há que se identifica-las e, planejadamente, agir sobre elas, o que não parece ser uma tarefa a que uma criança, e mesmo um adulto sem a qualificação necessária, estejam aptos a executar. Segundo esta autora, preterir este fato acaba por corroborar aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico se dá de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele.

Outra diferença entre a psicologia histórico-cultural e outras teorias pedagógicas, especialmente face ao construtivismo piagetiano, refere-se à relação entre ensino e desenvolvimento. Se o desenvolvimento fora tomado por muito tempo como condição para o ensino, nas proposições vigotskiana essa relação se inverte. Nesta visão, a instrução passa a ser vista como condição para o desenvolvimento, isto é, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da “dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino” (*idem*, p. 278).

Pondera-se, entretanto, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento, uma vez que os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos. Daí porque, para a psicologia histórico-cultural, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não devem ser secundarizados. Tal como se vislumbra a partir do ideário que compõe a pedagogia histórico-crítica, “há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos” (*idem*, p. 278).

Ainda em relação à contraposição da psicologia histórico-cultural às teorias segundo as quais o desenvolvimento é dado que, a priori, condiciona a aprendizagem, é mister salientar que Vigotski (2001, p. 223) afirmou que “[...] o ensino pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando novas formações”. Entretanto, o autor alerta que esta questão concentra uma razoável complexidade, expressa pela conexão interna entre o ritmo de ensino e o ritmo de aprendizagem, que nem sempre seguem no mesmo passo.

A partir destes pressupostos, a teoria pedagógica histórico-crítica, em unidade com a psicologia histórico-cultural, advoga que o planejamento e a prática pedagógica precisam estruturar-se tomando-se como referência o que Martins (2018) denomina de “tríade conteúdo-forma-destinatário”, na perspectiva de que os sistemas educacionais, especialmente, os professores, venham a efetivamente compreender o que é necessário se ensinar (conteúdo), como se ensinar (forma) e para quem se ensina (destinatário), entendidos enquanto elementos indissociáveis, em qualquer processo formativo.

Considerando que vivemos sob a égide do modo de produção capitalista, cujas principais bases constituintes expressam-se na naturalização da propriedade privada e na divisão da sociedade em classes sociais, com suas conhecidas nefastas consequências no que se refere às desiguais condições de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, entre outras, a apropriação dos conhecimentos considerados mais desenvolvidos (conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos) pelos membros da classe trabalhadora joga papel crucial na transformação dessa realidade. Para tanto, a educação escolar, no planejamento e operacionalização do trabalho pedagógico, precisa priorizar o estudante (destinatário) em sua face concreta, enquanto resultado e síntese de múltiplas relações, e não em sua nuance empírica, visualizado na imediatividade e superficialidade do real, de modo a se identificar e viabilizar os conteúdos que este precisa se apropriar para fazer frente às contradições postas pelo contexto capitalista em que vive, na perspectiva da emancipação humana. Corroborando tal assertiva, Martins (2018, p. 96) afirma que

o ensino que se volta aos objetivos desenvolvendo não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos – tais como manifestas

em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

Para que o ensino escolar se dê nestes termos, é imprescindível que os professores, e demais profissionais envolvidos em sua operacionalização, possuam, além de uma consciência política que lhes leve a compreender a necessidade de tal ensino, o domínio de ferramentas metodológicas e didáticas que garantam sua concretização. Ou seja, conheçam e exercitem a “forma”, o método adequado para que este ensino resulte no êxito necessário, o que implica em se compreender que

a aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade (*Idem*, p. 91).

Conforme o exposto, restou cristalizado que a psicologia histórico-cultural converge com a pedagogia histórico-crítica no sentido de que ambas colocam em evidência a importância do papel da escola e do professor como meios de se garantir que todos os indivíduos acessem o patrimônio cultural mais desenvolvido que a humanidade vem produzindo, e, dessa forma, concorrem para uma formação plena dos indivíduos. Os apontamentos que a psicologia histórico-cultural faz a respeito da complexidade inerente aos verdadeiros conceitos, ou conceitos científicos, e sobre o papel destes enquanto instrumental imprescindível à assunção dos sujeitos aos conhecimentos mais desenvolvidos, coloca em relevância a necessidade de se erigir uma formação docente compatível com tal complexidade e importância, a qual possa dar conta de formar professores com competência política e formal, capazes de atuar tanto nas esferas teórica e prática do seu fazer profissional, quanto no campo das lutas social e sindical que envolvem este ofício, de maneira que, contribuindo para que o processo de escolarização cumpra o fim que lhe é próprio, colaborem efetivamente para a humanização e equalização dos sujeitos.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO: INCURSÃO HISTÓRICA E CONTORNOS CONJUNTURAIS

Historicamente, no Brasil, o espaço rural, com sua gente, suas riquezas naturais e materiais, e suas idiossincrasias socioculturais, sempre foi visto e tratado como instrumental para satisfazer interesses mercadológicos da classe e frações de classe que sempre estiveram na dianteira do aparato econômico-político que domina a sociedade como um todo, e, com isso, embora não sem focos de resistência, vem servindo à sanha desses grupos sociais de se manterem na condição de exploradores daqueles que vivem do seu próprio trabalho e de beneficiários do acúmulo de capital que disso decorre.

Uma breve incursão na história da questão agrária no Brasil, recuperando-se fatos atinentes ao processo de uso da terra para fins de atendimento de interesses da classe dominante local, pode ilustrar como tal processo vem se dando neste País. Sua origem remonta à gênese do delineamento do território brasileiro enquanto estado-nação, quando, em 1534, a Coroa Portuguesa divide este território em capitanias, e delega sua exploração a interesses privados, por meio de donatários, que teriam a incumbência de fazer o processo de colonização do território e preservá-los de invasores e aos quais era assegurado o direito de transmitir a capitania sob o seu domínio aos filhos.

Assim começa o uso privado das terras brasileiras, em detrimento de sua função social, situação que perdura até os dias atuais. Posteriormente, tal uso privado é solidificado por meio da Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850, a chamada lei de terras, que cuidou de organizar a propriedade privada no Brasil, estabelecendo que, a partir daquela data, só se poderia adquirir terras por meio de compra e venda ou por doação do Estado; não seria mais permitido obter terras por meio de posse, a chamada usucapião. Aqueles que já ocupavam algum lote receberam o título de proprietário. Tal dispositivo contribuiu para preservar a injusta estrutura fundiária no país e privilegiar velhos latifundiários, visto que as maiores e melhores terras ficaram concentradas nas mãos dos antigos proprietários, os quais ganharam, ainda, o direito de as transferirem às gerações subsequentes como herança de família. Destaque-se que esta lei foi aprovada ao mesmo tempo da lei Eusébio de Queiroz, promulgada em 04 de setembro de 1850, em decorrência da pressão da Grã-Bretanha, a qual previa o fim do tráfico negreiro e sinalizava a abolição da escravatura no Brasil. Percebendo esse movimento, grandes fazendeiros e políticos latifundiários se anteciparam a fim de impedir que negros também pudessem se tornar donos de terras.

Com o passar do tempo, a preponderância do uso privado da terra sobre o desenvolvimento de sua função social só se agrava e se legitima na esfera formal, ampliando óbices para que as populações que precisam da terra para produzirem e reproduzirem sua existência se mantenham alijadas desse direito inalienável. Tal realidade não sofre modificações significativas com a alteração da forma política de se administrar o Brasil ao longo do tempo. De 1500 a 1822, o Brasil passou 322 anos sob o regime colonial; de 1822 a 15 de novembro de 1889, viveu 67 anos sob o regime monárquico; a partir de 1889, viveu 41 anos sob a república oligárquica, também chamada de república velha, que consolida a concentração de terras nas mãos das elites burguesas; em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, inicia-se a chamada Era Vargas, que perdura até 1945 e registra alguns avanços para os trabalhadores, expressos na Consolidação das Leis trabalhista (CLT), criada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Contudo, a propriedade privada permanece intacta. De 1964 a 1985, o país mergulha numa ditadura civil-militar que dura mais de 20 anos, cujo principal elemento detonador foi a intenção do presidente João Goulart de fazer reformas de base, que incluía uma ampla reforma agrária. Neste período nebuloso da recente história brasileira, ressurgem movimentos democráticos representados em organizações como a CUT, UNE, PT, PCB, entre outros, culminando na Constituição de 1988, a chamada constituição cidadã, que traz alguns avanços no que concerne à instauração de direitos que visam uma solidariedade social, mas sem perspectivar uma alteração substantiva no que tange à apropriação privada da terra, não obstante registrar conquistas importantes neste setor.

De 1985 a 2016, transcorreram 31 anos, desembocando no golpe imperialista, parlamentar, jurídico, midiático, empresarial explicitamente apoiado pelas oligarquias agrárias e minerárias, vide o protagonismo da bancada ruralista no Congresso Nacional, que destituiu Dilma Vana Rousseff do cargo de presidente do Brasil, uma presidenta legitimamente eleita com mais de 54 milhões de votos, sob a alegação de cometimento de crime de responsabilidade por meio de “pedaladas fiscais”, que já restou provado por diversas formas que não existiu, como demonstrado na matéria jornalística intitulada “Para Ministério Público, pedaladas do governo Dilma não são crime” (FABRINI, 2016, O Estado de S. Paulo), e em perícia feita por técnicos de carreira do Senado Federal, divulgada na reportagem intitulada “Perícia conclui que Dilma não participou de pedaladas fiscais” (G1.CLOBO, 2016), opinião que foi defendida por diversos juristas brasileiros independentes, como pode ser visto na reportagem denominada de “Presidente Dilma não cometeu qualquer crime que justifique o impeachment, afirmam juristas” (Senado Notícias, 2016).

Com a destituição de Dilma Vana Rousseff, assume o governo central do Brasil o seu vice-presidente, Michel Temer, com a missão de implementar as propostas do grupo político que o alçou ao poder. Desse conjunto de propostas, decorreram as seguintes ações concretas: fechamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a transformação do INCRA numa mera agência de negócios; aprovação da Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017, que penaliza ainda mais a reforma agrária, entregando e legalizando toda a grilagem das terras públicas da Amazônia – os fazendeiros ganharam o direito de regularizar as terras de forma rápida, prática e sem custos –, e facilitando a venda de lotes de assentamentos de reforma agrária, vindo a agravar o que já dispunha a Lei nº 11.952/2009 – que proporcionou a maior legalização de terras griladas da história do Brasil – e o disposto na Medida Provisória nº 2.183-56/2001, conhecida como MP das Ocupações, cujo objetivo explícito foi coibir a ação do MST; fomento à criação de leis que liberalizam a venda de terras brasileiras ao capital internacional; liberalização de agrotóxicos etc.. Percebe-se que todas as ações mencionadas vão na contramão do uso social das terras brasileiras e, em contrapartida, reforçam a ampliação da concentração fundiária. A essas medidas, enquanto ações com decisivos impactos negativos na vida da classe trabalhadora e da população mais pobre, acresça-se, enquanto iniciativas ligadas a esse novo governo, as seguintes: aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (congela gastos públicos com despesas primárias pelo prazo de 20 anos, corrigindo-os apenas pela inflação do ano anterior), severo ajuste fiscal, manutenção e elevação do superávit primário, reforma do ensino médio, Projeto escola sem partido, reforma trabalhista, terceirização plena etc..

Convém recuperar, aqui, alguns números relacionados ao processo de desapropriação de terras no Brasil para fins de reforma agrária. Quanto a isso, conforme a 33ª edição do relatório anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT) “Conflitos no Campo Brasil 2018”, publicado em abril de 2019, a série histórica de decretos de desapropriação para fins de reforma agrária no Brasil, assinados entre 1995 e 2018, aponta que, em 1998, foram assinados 845 decretos, configurando o ponto mais alto na curva, e, em 2015, já no período da ruptura política, tivemos o pior ano em toda a série histórica, em que nenhum decreto foi assinado. Desde 2006, o número de decretos assinados por ano diminuiu consideravelmente. O ano de 2018, com apenas quatro decretos de desapropriação para fins de reforma agrária está, inclusive, abaixo da média anual de seu período correspondente, de sete decretos de desapropriação.

Em relação à homologação de terras indígenas e à titulação de territórios de comunidades quilombolas, observa-se esse mesmo movimento. Conforme o relatório anteriormente mencionado, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), houve o maior número de Terras Indígenas (TI) homologadas, totalizando 145 homologações. Durante os governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 31 de agosto de 2016) houve uma queda nessas homologações: o primeiro homologou 79 TI, e o segundo, 21. Durante os anos de ruptura política sob o governo de Michel Temer, foi homologada somente 1 (uma) TI em todo o território nacional. Quanto à titulação de territórios pertencentes às comunidades tradicionais quilombolas, ainda segundo o relatório mencionado, com base em informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão que executa a titulação das terras já identificadas e reconhecidas, a destinação de recursos públicos para a titulação destes territórios sofreu uma queda de mais de 97% nos últimos cinco anos. Em 2013, foram usados mais de R\$ 42 milhões para a desapropriação das terras onde estão os territórios quilombolas, e este valor caiu para cerca de R\$ 1 milhão, em 2018. Nos últimos 15 anos, 206 áreas quilombolas, com cerca de 13 mil famílias, foram tituladas pelo INCRA.

Em relação aos processos de certificação, nos últimos 13 anos, 3.168 comunidades remanescentes de quilombos foram identificadas e certificadas. Quase 80% delas foram identificadas a partir de 2003, quando foi editado o Decreto nº 4.887, que estabeleceu os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas. No entanto, a destinação definitiva das áreas pleiteadas que se dá com a titulação mostra o quanto a colonialidade e o racismo dele decorrente ainda predomina na realidade brasileira: apenas 6,5% das áreas identificadas e certificadas foram tituladas.

Tal involução tende a se agravar com a eleição de Jair Messias Bolsonaro²⁰, que assumiu a presidência do Brasil em 2019, tendo, para tanto, se favorecido de um complô entre o judiciário brasileiro e o Ministério Público, que, em abril de 2018, encarceraram, sem provas, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, inviabilizando sua participação na disputa

²⁰ Trata-se de um capitão reformado do Exército, que, além de vereador na cidade do Rio de Janeiro, foi deputado federal por sete mandatos consecutivos, tendo passado por nove partidos políticos; atualmente (2020), sem partido, está investindo na criação de um outro, o Aliança pelo Brasil. Em seus 27 anos como deputado federal, teve uma atuação parlamentar inexpressiva, tendo aprovado, apenas, dois projetos de lei de sua autoria durante todo esse tempo. Em sua carreira política, acumula polêmicas ligadas ao seu conhecido perfil autoritário e antipobre, características que vem reforçando enquanto presidente da república. No exercício deste cargo, tem defendido e implementado ações pró-mercado, privatistas e de estrangulação de direitos e políticas públicas que, de algum modo, favorecem a classe trabalhadora, a exemplo da proposição e aprovação da famigerada Emenda Constitucional n.º 103 (Reforma da previdência), em 2019.

pela presidência do País em 2018, para a qual, à época, todos os veículos de pesquisa de opinião indicavam sua vitória em primeiro turno. Recentemente, esta manobra jurídica que interferiu nas eleições de 2018 foi desmascarada por meio de uma série de reportagens publicadas pelo site jornalístico The Intercept Brasil (GREENWALD et. al, 2019), nas quais fica evidenciada a existência de um conluio do procurador Deltan Dallagnol, coordenador da operação “Lava Jato”, que denunciou o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com Sérgio Moro, juiz do caso, em colaboração mútua e ações combinadas na condução do processo judicial que levou à prisão do ex-presidente, prática que é vedada pela Constituição Federal.

A chegada de Jair Messias Bolsonaro ao poder consagra e radicaliza a agenda política liberal-conservadora que se explicitou com a ruptura política de 2015, quando se iniciou o processo de impeachment de Dilma Vana Rousseff, emprestando-lhe a “legitimidade” do voto popular. Tal radicalização já se evidencia e se concretiza na própria composição ministerial do governo atual, uma vez que o Ministério da Agricultura passa a ser dirigido por Tereza Cristina, deputada federal que é presidente da Frente Parlamentar Agropecuária, a qual nomeou o presidente da União Democrática Ruralista (UDR) – principal voz contra a reforma agrária na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 –, Luiz Antônio Nabhan Garcia, como secretário especial de Assuntos Fundiários. Não restam dúvidas que, nesta direção, serão impulsionadas as agendas pró-capital financeiro, pró-agronegócio, pró-capital minerário, contra os direitos trabalhistas, contra a legislação ambiental, contra os direitos dos indígenas, dos quilombolas e das demais populações tradicionais, além de uma ênfase à ideia, já amplamente disseminada, de criminalização dos movimentos sociais, com um reforço da tipificação dos seus agentes enquanto terroristas, o que já foi dito publicamente pelo atual presidente em relação aos militantes do MST.

Trata-se de uma conjuntura que potencializa a já alarmante violência espalhada no campo brasileiro, a qual constitui corolário do processo de expropriação de grupos sociais que tradicionalmente ocupam o território e das iniciativas para se inviabilizar o acesso à terra a pessoas que dela precisam para proverem sua existência, ou, em outras palavras, da injusta e renitente concentração fundiária que impera neste País. Sobre este aspecto, os dados reunidos no relatório da CPT intitulado “Conflitos no campo Brasil 2018” dão conta de que os conflitos no campo (envolvendo terra, água, trabalho, em tempos de seca, garimpo, sindicais e violências contra a pessoa – assassinatos, ameaças, agressões, prisões etc.), em 2018, aumentaram em 4% em relação a 2017, passando de 1.431 para 1.489. Destes, 1.124 foram por terra. Perto de um milhão de pessoas foram envolvidas no total dos conflitos, 36% a mais

que em 2017. No que se refere especificamente a assassinatos, face mais cruel da violência institucionalizada no campo, o relatório mencionado aponta que, entre 2009 e 2018, foram registradas 405 mortes diretamente relacionadas a conflitos no campo. Na comparação entre 2017 e 2018, houve uma considerável queda desses crimes no campo no último ano: um total de 28, bem menos que os 71 registrados em 2017. Chama à atenção, porém, uma particularidade relativa a esta diferença: se em 2017 de todos os assassinados (36) foram em cinco massacres (mortos três ou mais nas mesmas circunstâncias), em 2018, 57% dos assassinados eram lideranças de movimentos sociais, 16 dos 28, o que caracteriza uma “violência pedagógica”, que visa punir exemplarmente e remover o “entrave ao desenvolvimento”, eliminando cabeças e/ou corpos inteiros. No tocante à extensão de terras (hectares) em disputa no território brasileiro, houve, de 2017 para 2018, um aumento da área em disputa de 6,5%, com cerca de 39 milhões e 425 mil hectares implicados em conflitos no campo, em 2018, contra 37 milhões e 19 mil hectares, em 2017.

É importante sublinhar que esses quase 40 milhões de hectares que estavam em disputa em 2018 (envolvendo execução de ordens de despejo, massacres, violência policial etc., legitimados pelo Estado) representa 4,6% da área territorial do país, o que confirma, de forma incontestada, que há uma questão de reforma agrária em aberto por aqui, além de ataques frontais às comunidades tradicionais tendo em vista a apropriação de suas condições metabólicas de reprodução, em favor da incontida sanha de acumulação de capital levada a cabo pelas frações da classe dominante brasileira no meio rural, o que espelha o apontamento feito pelo Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA), ocorrido em 2018, na cidade de Brasília, quando, em sua Declaração Final, afirma que:

O modo de produção capitalista, historicamente, concentra e centraliza riqueza e poder, a partir da ampliação de suas formas de acumulação, intensificação de seus mecanismos de exploração do trabalho e aprofundamento de seu domínio sobre a natureza, gerando a destruição dos modos de vida. Vivemos em um período de crise do capitalismo e de seu modelo político representado pela ideologia neoliberal, na qual se busca intensificar a transformação dos bens comuns em mercadoria, através de processos de privatização, precificação e financeirização (...). O resultado desejado pelas corporações é a invasão, apropriação e o controle político e econômico dos territórios, das nascentes, rios e reservatórios, para atender os interesses do agronegócio, hidronegócio, indústria extrativa, mineração, especulação imobiliária e geração de energia hidroeétrica. O mercado de bebida e outros setores querem o controle dos aquíferos. As corporações querem também o controle de toda a indústria de abastecimento de água e esgotamento sanitário para impor seu modelo de mercado e gerar lucros ao sistema financeiro, transformando direito historicamente conquistado pelo povo em mercadoria (FAMA, 2018, Declaração Final, s/p).

É no interior dessa moldura econômico-política que localizamos, e entendemos, neste trabalho, a educação, de modo geral, e a educação do campo, particularmente. Enquanto parte da prática social em que os homens se movimentam, a educação não se descola deste contexto mais amplo. Ao contrário, expressa, nas suas faces de elemento, simultaneamente, determinado e determinante, as contradições dessa formação social. Neste sentido, entende-se que a educação tornou-se peça crucial do processo de acumulação de capital e de estabelecimento, de forma subliminar e/ou explícita, de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes que caracteriza o modo de produção capitalista.

No que diz respeito à educação que historicamente é direcionada às populações que vivem no campo brasileiro, essa perspectiva de conservação do sistema capitalista evidencia-se à medida que, não raro, tal educação tem sido encarada com descaso pelos governantes, e tem se reduzido à disponibilização do mínimo de conhecimentos entendidos como necessários para que os sujeitos que residem nessa faixa territorial do País reproduzam minimamente suas condições de existência, de forma restrita ao labor na agricultura, – e, por conseguinte, para darem provimento à materialização dos interesses mercantis da classe social que controla os meios de produção –, bem como pela visão de mundo consubstanciada no embasamento teórico que tem, preponderantemente, orientado a formação de professores, as configurações curriculares e as práticas pedagógicas relativas a este espaço.

Sobre o caráter de funcionalidade da educação destinada aos povos que residem no campo brasileiro (e à população pobre em geral) para a satisfação dos interesses econômicos dos donos dos meios de produção, Bezerra Neto (2017, p. 140) o corrobora, quando afirma que

(...) compreende-se que nossa gente não tenha tido, tanto no século XIX, quanto nas primeiras décadas do século passado [século XX], qualquer possibilidade de cogitar o direito ao acesso a algum mecanismo de educação, por mais simples que fosse, que não tivesse ligado ao processo de dominação imposto pelas elites dirigentes.

Um dos desdobramentos práticos disso é o descaso de que a população camponesa tem sido vítima quanto à educação que lhe tem sido dirigida pelo poder público. A história brasileira é farta de fatos que evidenciam tal descaso. Para ilustrá-los, de partida, cumpre mencionar que, desde o período colonial (1500-1822), o ensino que se dá por aqui é dominado por um caráter elitista, tendo como público alvo predileto, se não únicos, os filhos da classe dominante, com vistas à formação de quadros para perpetuá-la no poder. Nesta perspectiva, o ensino desenvolvido nesse período excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse

modelo, que atendia os interesses da Metrópole, sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas, em 1759.

Em relação ao período imperial (1822-1889), a presença do Estado na educação era quase imperceptível, haja vista que vigia uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. A Constituição de 1824 propugnava a educação primária gratuita para todos os cidadãos. Ocorre que a titularidade da cidadania, naquele momento, era restrita aos livres e aos libertos, o que fazia com que, na prática, tal disposição não se concretizasse, uma vez que o governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas [suficientes] e poucos eram os professores” (NASCIMENTO, 2004, p. 95).

No final do Império, o quadro geral do ensino era de um número insuficiente de instituições escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades e cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do País, situação que deixava cristalizado o grande abismo educacional que penalizava a maioria da população brasileira – majoritariamente vivendo em áreas rurais naquele período –, que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros, que não figuravam no rol de interesses do governo Imperial.

Todas as constituições já editadas no Brasil tocaram na questão da educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Entretanto, em que pese o fato de vivermos em um país de origem eminentemente agrária, a educação para o meio rural não foi sequer citada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos governantes da época com a educação no campo e, de outro, os resquícios de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Este último só veio a ser abolido, formalmente, em 1888, mas suas nefastas consequências para a educação (e a vida em geral) do povo negro, que formaram (e formam) predominantemente (embora não exclusivamente) a população rural, são notadas até os dias atuais.

Nessa perspectiva, a demanda escolar que se vai constituindo enquanto prioridade é aquela predominantemente ligada às chamadas classes médias emergentes, que identificavam na educação escolar um fator de ascensão social e de ingresso nas funções de comando do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, a realidade

era outra. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas de cultivo então utilizadas, que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação intelectual, nem mesmo serem alfabetizados, contribuíram para a ausência, naquele momento, de uma proposta de educação escolar que contemplasse os camponeses enquanto sujeitos de direitos. Na verdade, a introdução da educação direcionada ao meio rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, enquanto corolário do intenso debate que se processava, no período, a respeito da importância da educação para, simultaneamente, conter o êxodo rural e elevar a produtividade no campo.

Registre-se que são originários desse período (década de 1920) os chamados Patronatos Agrícolas, instituições que foram criadas com o fito de preencher a lacuna no que diz respeito à ausência de iniciativas que dessem conta do ensino agrícola, tendo como público alvo as crianças pobres das regiões rurais, mas, também, aquelas que viviam em situação de abandono e/ou associadas à criminalidade em áreas urbanas, situação que era tida como decorrente do próprio êxodo rural, que, segundo esse raciocínio, levou um número colossal de camponeses a migrarem para os centros urbanos em busca de inserção no mercado de trabalho no setor industrial e de melhores condições de vida, sem obterem êxito nesse sentido. As finalidades que lhes foram atribuídas conformam o perfil institucional entre dois modelos complementares: o escolar, voltado, principalmente, para o ensino profissional agrícola, e o correcional, que visava regenerar sujeitos em desvio de conduta através da vida no campo, com a predominância da reclusão e da ênfase em aspectos disciplinares, além de incorporar ações de assistência, materializadas na disponibilização de atendimento médico e odontológico aos menores.

A ideia era potencializar a produtividade agropecuária e, ao mesmo tempo, transformar crianças indigentes em cidadãos prestimosos, tendo como horizonte o aumento da população rural, ao fixá-la, como meio de minorar os problemas sociais urbanos. Trata-se de uma proposta revestida de uma perspectiva salvacionista, que ia ao encontro do controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante da ameaça da quebra da harmonia e da ordem nas cidades e da baixa produtividade no campo. Logo, trata-se de um projeto de formação que estava longe de atender ao direito dos camponeses a uma educação efetivamente qualificada e de cunho emancipador.

Sob este mesmo viés ideológico, e neste mesmo contexto espaço-temporal, desenvolveu-se e implementou-se a ideologia da fixação do homem no campo por meio da

pedagogia, o chamado ruralismo pedagógico. Para tal fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que fosse consentâneo às necessidades do homem do meio rural, no sentido de fornecer-lhe conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras demandas do cotidiano campesino. A operacionalização dessa proposta demandaria a disponibilidade de professores com vocação²¹ e qualificação para efetivá-la, cuja carência constituía um dos maiores entraves para se garantir educação em geral no meio rural naquele momento. Para driblar este obstáculo, os governantes que a ela aderiram criaram um curso normal de ruralismo, para funcionar como anexo às escolas normais então existentes, as quais eram responsáveis pela formação de professores primários. Trata-se de um curso que, conforme Lex (1973, p. 249, *apud* BEZERRA NETO, 2017, p. 26), “seria feito após o término do curso normal e [que] visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas”, aspecto que, não obstante significar uma mudança de olhar quanto à necessidade da educação escolar no meio rural, pela ínfima carga horária proposta para o curso, já sinalizava para uma precariedade na formação dos docentes para atuar neste meio. Em sua estrutura, tais cursos contemplavam conteúdos como higiene rural, sociologia rural, educação rural e atividades rurais; estas últimas com vistas à socialização de conhecimentos que auxiliassem na utilização de equipamentos modernos no campo, com o fito de ampliar a produtividade agrícola.

Entre os entusiastas e defensores do ruralismo pedagógico, encontra-se o educador Carneiro Leão (1887-1966), o qual considerava que fora a educação rural, e não a distribuição de riqueza e da renda, que fez com que países como a Dinamarca alcançassem um grau de destaque no mundo desenvolvido quanto à qualidade de vida de sua população. A seu ver, a

²¹ Entre os requisitos que se esperava que os docentes para atuar na zona rural preenchessem, com vistas a colaborarem no desenvolvimento da escola e da vida rural e influenciarem, dessa forma, para manter o homem do campo preso à terra, incluíam-se os seguintes: disposição para fixar residência no espaço rural; ter envolvimento e ativa participação na resolução dos diversos problemas da vida rural, devendo transformar-se em uma espécie de consultores técnicos de toda a população que ali vivia, no que tange às diversas demandas locais, desde os problemas relativos à saúde até a produção agropecuária, contemplando, ainda, o problema educacional, o cultural e até mesmo aqueles de ordem pessoal. Daí a necessidade da criação de escolas normais rurais para formar esses professores, as quais, conforme Bezerra Neto (2017, p. 152), para Sud Menucci (1892-1948), um dos principais defensores do ruralismo pedagógico, “teriam que formar professores que fossem quase hostis à vida citadina, e que vivessem perenemente preocupados com a maior eficiência do campo, de tal modo que se constituíssem em líderes daqueles núcleos em que viessem a servir”. Enquanto um dos obstáculos à materialização desse propósito, havia o fato de que atuar como docente no meio rural não constituía (como ainda não constitui atualmente) uma função atrativa, uma vez que os professores rurais não gozavam de valorização social e financeira, enfrentavam muitas dificuldades de ordem material para permanecer no campo, e, ainda, existia uma prática de contratação de docentes para essas áreas – e, também, para as urbanas – por meio de apadrinhamento político, sem se exigir a habilitação necessária, razão pela qual suas escolas eram compostas por um elevado número de professores leigos durante toda a primeira metade do século passado.

educação, por si só, teria o condão de proporcionar distribuição de renda e, por conseguinte, tornar o povo mais feliz, uma vez que, por seu raciocínio, à medida que as pessoas se educam, elas passam a ter melhores condições de trabalharem e de lutarem por seus direitos de forma mais civilizada. Na opinião de Bezerra Neto (*idem*, p. 51), com tal pensamento, este educador “não considerava a existência da luta de classes, o que o impedia de entender que quem compra a força de trabalho tem o poder de impor o seu valor ao vendedor, fator esse determinante no processo de distribuição de renda de qualquer sociedade”. Ainda conforme este autor, a forma como Carneiro Leão e outros ruralistas compreendiam o papel do ensino no meio rural conduzem ao entendimento de que

o motor do desenvolvimento da história estaria centrado exclusivamente na educação, e não na estrutura econômica, mediadas pelas relações políticas socialmente produzidas. Portanto, para se mudar a realidade, a partir desse prisma, bastaria se transformar a educação, que, automaticamente, se configurariam novas relações de produção, podendo, com isso, avançar nas transformações do modo de produção pela simples mudança na pedagogia.

Desse modo, posicionamentos como os de Carneiro Leão pareciam ignorar a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais na história brasileira.

Não obstante o mérito de terem colocado, nas primeiras décadas do século XX, a educação para o meio rural em evidência no debate socioeducacional e no âmbito das políticas públicas, o ideário defendido e concretizado pelos ruralistas não rompeu com a perspectiva de operacionalização do ensino para as populações camponesas com o direcionamento de atendimento aos interesses de acumulação de capital e de perpetuação no poder das elites agrárias e industriais da época.

A despeito do discurso do ruralismo pedagógico de fixar, por meio da educação, a população camponesa nas regiões rurais, a pretexto de melhorar a vida dessas pessoas, o ensino ora em movimento no campo se traduziu em meio de acomodação desses indivíduos aos ditames da sociedade vigente, concorrendo, portanto, para a perpetuação da sua condição de membros da classe explorada pelos donos dos meios de produção, situação que, diga-se de passagem, chegou a ser abertamente defendida por educadores daquela época, a exemplo de Azevedo Sodré, que, conforme aponta o autor anteriormente mencionado, dizia que se devia deixar “tranquilos os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoluções, não perturbam nem anarquizam o nosso meio” (*idem*, p. 196). Neste sentido, tanto a quantidade, quanto o formato de educação que se oferecia aos filhos dos trabalhadores rurais, visavam

apenas produzir um segmento de trabalhadores dóceis e obedientes bestializados a serviço do sistema.

Como uma das formas de justificar a dominação que exerciam sobre os trabalhadores rurais e o descaso de que os mesmos eram vítimas, e aproveitando-se da situação de pobreza e carências materiais diversas que acometiam essa população, predominantemente saída da condição de escravidão e deixada à própria sorte após a formalização da sua abolição, as elites locais formataram e disseminaram, com relativo êxito, a imagem do trabalhador rural como sendo preguiçoso e insolente, caricaturando-o, por exemplo, na figura do jeca tatu criado pelo escritor Monteiro Lobato. Dessa forma, incutiu-se no imaginário popular um estigma para o homem do campo segundo o qual ele era considerado atrasado, doente e preguiçoso, relacionando esse seu atraso à sua falta de perspectiva enquanto trabalhador.

Entre os desdobramentos práticos dessa visão das pessoas que produzem e reproduzem sua existência no campo como sendo inferiores, está o descaso com a vida e com a educação escolar dessa população, materializado, dentre outras maneiras, na forma como o ensino a ela destinado é tratado em dispositivos legais que normatizaram a educação brasileira ao longo do tempo, a exemplo do que aconteceu com as constituições de 1824 e 1891, as quais, como já pontuado neste trabalho, sequer mencionaram a educação para o meio rural, não obstante se registrar avanços pontuais neste sentido em parte da legislação subsequente.

A intensificação da urbanização, a aceleração da industrialização no País e a necessidade, por parte das elites, de impor limites às lutas sociais que ganharam força no decorrer da década de 1920, provocam, de um lado, uma maior presença do Estado no âmbito da resolução dos problemas sociais e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais então emergentes e reivindicantes. É também neste período que começa a se estruturar, vindo ganhar forma em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento já descrito neste trabalho, que traz em sua plataforma a defesa da oferta de ensino público e de qualidade para todos os brasileiros. Enquanto corolário desse conjunto de fatos, é aprovada a Constituição de 1934, que reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e que ela deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Esta Constituição, ao se referir ao Plano Nacional de Educação, criado em 1931, diz que ele deve obedecer, dentre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Uma outra inovação dessa carta magna foi que a mesma vinculou, pela primeira vez no país, uma porcentagem de recursos que os entes federados deveriam aplicar

exclusivamente na educação. O seu artigo 156 determinava que “a União e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. E o parágrafo único desse artigo dispunha que “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”, assegurando, dessa forma, a responsabilização do poder público com o atendimento escolar do campo, com uma destinação específica de recursos para financiá-lo, algo inédito na história do País, embora a responsabilidade por tal financiamento restringir-se à União.

Essa obrigação constitucional de o poder público aplicar determinado percentual de impostos arrecadados na educação²² foi abolida pela Constituição de 1937, a qual nasce no contexto da implantação do Estado Novo, regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, e é oriunda do temor das elites frente às exigências de maior democratização social, constituindo-se em instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente. A mesma, na prática, deslocará a noção de direito para a de proteção e controle.

Assim, ela proíbe o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo não tivesse uma proposta de ação sistemática para a educação escolar, ainda que sob a égide do controle centralizado e autoritário. Em termos de concepção, o Estado Novo chega a explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e os grupos sociais menos favorecidos (art. 129 da Constituição), para os quais seria destinada uma formação mais de cunho profissional, para a aprendizagem e execução de trabalhos manuais, que não requerem conhecimentos mais sofisticados.

²² Considerando a abolição da obrigatoriedade de aplicação de determinado percentual de impostos pelos entes federados na educação pela Constituição de 1937, a questão do financiamento da educação foi disciplinada posteriormente, sem a abrangência que tinha na Constituição de 1934, pelo Decreto-Lei n.º 4.958, de 14.11.1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual seria constituído de tributos federais criados para este fim e voltado para ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país (§ único do art. 2º) – O montante seria aplicado nos Estados e Territórios via convênios –; e pelo Decreto Federal n.º 19.513/45 de 25/8/45, que completará o conjunto de decretos–lei do período sobre este assunto. O seu artigo 4º diz que, do total destes recursos, 70% seriam destinados para construções escolares, e o inciso 2 determina que: a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Neste sentido, esta nova Constituição sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente, modalidade de ensino destinada aos pobres, como já mencionado, considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições abrangentes para o ensino agrícola. A esse respeito, o seu artigo 132 ressalta a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo, inclusive, o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar. Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem o rumo para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional de educação. No tocante à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório (e democrático) que substituiu o Estado Novo, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, a despeito da preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. Isto fica cristalizado no artigo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, o qual indica que os concluintes de um curso técnico-agrícola, por conta da conclusão desse curso específico, teria o seu acesso limitado a cursos de ensino superior, de maneira que só poderiam ingressar naqueles que tivessem relação direta com essa área profissional, conforme o disposto no artigo 14 do mencionado Decreto, que versa que:

III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Cumpra mencionar, aqui, conforme Mendonça (2016), algumas iniciativas direcionadas à educação no meio rural que foram criadas no período posterior à entrada em vigor da Constituição de 1937. Dentre estas iniciativas, houve aquelas decorrentes de acordos bilaterais firmados entre os governos brasileiro e estadunidense, que foram as seguintes: 1) a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 1945, por acordo entre o Ministério da Agricultura e o Institute of Inter-American Affairs, que funcionou por meio de um tripé composto por Clubes Agrícolas²³, Centros de Treinamento²⁴ e Semanas Ruralistas²⁵; 2) o Curso “Escola para o Brasil Rural”, patrocinado por acordo entre INEP e o Foreign Office, ministrado no Rio de Janeiro, em 1949, por docentes norte-americanos e 3) a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inaugurada em 1952, em pleno contexto nacional-desenvolvimentista, visando preparar técnicos que atendessem às necessidades da educação básica, agora “relida” como destinada a adolescentes e adultos sem acesso prévio à escola, e visando, também, a formação de professores para atuar em escolas rurais.

Por meio da observância dessas iniciativas, percebe-se a ratificação do “ensino rural” como experiência especial – ou seja, apartada de ações circunscritas ao que se chama de educação regular destinada à população campesina –, que ampliou-se mediante redefinições paulatinas operadas ao longo dos anos 1940-50, por meio de várias agências/agentes a ele relacionados.

Além das iniciativas mencionadas, houve também as seguintes: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que direcionou-se, principalmente, às áreas rurais, implantada em 1947 (vigente até 1963), tendo por lastro uma rede de Missões Rurais que percorriam o interior, visando alfabetizar e difundir a nova noção de “desenvolvimento comunitário”, com o objetivo de combater o marginalismo e educar os adultos, para que o país pudesse ser mais coeso e solidário; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, 1958) e a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural

²³ Dentre os objetivos dos Clubes Agrícolas figuravam: a) incluir na consciência de seus sócios o amor a terra; b) dignificar o trabalho manual, elevar a vocação e a profissão do agricultor; c) mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos, dentre vários outros com teor semelhante. Vale destacar que, anexo a cada escola agrícola, deveria ser fundado um Clube, regido pelo Ministério da Agricultura (LIMA, BUHR & LAVOR, 1945: 35-6, *apud* MENDONÇA, 2016, s/p).

²⁴ Os Centros de Treinamento para Professores visavam substituir as arcaicas “professoras leigas” (*Idem*).

²⁵ As Semanas difundiam, junto a produtores rurais locais, informações sobre o exercício de sua atividade, fornecidas por técnicos especializados (*Idem*).

(ACAR), embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), patrocinadas por agências estadunidenses, públicas e privadas.

De acordo com a autora mencionada, esse conjunto de iniciativas evidencia dois aspectos diferentes: de um lado, que a educação agrícola adquirira novos contornos no período em tela, voltando-se para a qualificação de mão de obra rural adulta, em detrimento de se priorizar o oferecimento de educação regular para o público estudantil campesino, o que era substituído pelo chamado extensionismo rural. E, de outro, que a busca pela “paz” no campo e pela prevenção contra a “invasão das cidades” por migrantes rurais formaram o binômio a ser conjugado por este “ensino rural” redefinido num tríplice papel: o de “imobilizador” da força de trabalho no campo; o de “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e o de “qualificador” de mão de obra mediante a disponibilização de assistência técnica, consagradora da segmentação trabalho manual versus trabalho intelectual no contexto rural.

Voltando a pontuar o lugar da educação para o campo no conjunto das constituições já outorgadas no Brasil, tem-se que a Carta Magna de 1937, a última que mencionamos, foi revogada pela que foi editada em 1946. As disposições desta última remontam às diretrizes da Carta de 1934, enriquecidas pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais. No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário. O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas, diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos que seguem:

Ar. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: (...) III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes.

Cumprido sublinhar que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, uma vez que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, mencionado anteriormente, era uma norma de eficácia plena, com potencial de produzir efeitos imediatos e por si mesmo, não necessitando, portanto, de lei ordinária que o tornasse operacional. Ademais, a Constituição

de 1946 reconhece a educação como direito de todos (art. 166), e, no seu art. 168, inciso II, assegura que o ensino primário oficial é gratuito para todos. Entretanto, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade, que dominavam o debate educacional naquele momento, determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria decorrente da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo.

Essa lacuna só vem a ser preenchida em 1961, 15 anos depois da promulgação da Constituição de 1946, com a aprovação da Lei n.º 4024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a educação como direito de todos e, no Título VI, ao tratar do ensino primário, diz, no art. 27, que “o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. Com esta Lei, não houve efetiva preocupação com o ensino rural. A responsabilidade da educação primária ficou a cargo dos municípios, o que conduziu a uma intensificação dos problemas relativos à educação no campo, visto que os municípios menores não gozavam de situação financeira para garantir as condições materiais condizentes com a disponibilização de um ensino de qualidade no que respeita a esta modalidade educativa.

Há, neste período (primeiros anos da década de 1960), o surgimento de movimentos sociais cujo mote de atuação era a crítica ao ambiente político de então e à educação que era destinada à classe trabalhadora, associados a ações práticas educativas e culturais, de caráter popular, com viés de esquerda, com forte inserção no meio rural, a exemplo dos seguintes: os Centros Populares de Cultura (CPC), criados em 1962, por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de criar e divulgar uma "arte popular revolucionária"; o Movimento de Cultura Popular (MCP), um movimento de alfabetização de adultos e de educação de base constituído em maio de 1960, em Recife, por estudantes universitários, artistas e intelectuais, em ação conjunta com a prefeitura local, que tinha por objetivo formar uma consciência política e social nas massas trabalhadoras, no intuito de prepará-las para uma efetiva participação na vida do país – teve o educador Paulo Freire como um dos seus principais colaboradores; e o Movimento Educacional de Base (MEB), cuja origem se deu a partir de experiências com escolas radiofônicas desenvolvidas pela CNBB, em 1958, e disseminadas para todo o território nacional por meio de um convênio celebrado com o Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1961. Todas essas ações foram extintas e/ou sofreram retração com a eclosão do golpe civil-militar instaurado em 1964.

É sob o clima da ditadura instalada que é promulgada a Constituição de 1967, a qual mantém a educação como direito de todos, e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escolarização até os 14 anos. Contudo, paradoxalmente, não prevê vinculação obrigatória de recursos a serem aplicados em educação. O seu artigo 170 obrigava as empresas convencionais agrícolas e industriais a oferecerem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Simultaneamente, determinava, como nas cartas de 1937 e 1946, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Uma emenda à Constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967 ratificou as normas estabelecidas pela Carta Magna mencionada, limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava subtendido, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer, relativizando, em certo sentido, a incumbência do Estado de disponibilizar educação escolar para essa população. Do mesmo modo, essa emenda constitucional determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, responsabilidade que, mais uma vez, não recaiu sobre as empresas agrícolas, o que corrobora o descaso com o qual os trabalhadores do campo vêm sendo tratado ao longo da história, tanto no que se refere a ensino escolar regular, quanto no que diz respeito à formação profissional.

Vale mencionar, ainda, enquanto iniciativa governamental desse período, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma Fundação criada em 1967, que realizou uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos, visando erradicar o analfabetismo, problema que assolava principalmente as camadas populacionais do meio rural. Foi um projeto que, a despeito dos vultosos montantes de recursos públicos que a ele foram direcionados, não rendeu os resultados esperados, seja no campo ou nas cidades, vindo a ser encerrado em 1985.

Outro dispositivo legal que cabe ser pontuado aqui é a Lei n.º 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para os então ensino de 1º e 2º graus. No que concerne à educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população que é seu público alvo na condição de protagonista de sujeitos de direitos. Propõe-se, ao tratar da formação dos profissionais da educação, uma adequação às diferenças culturais dos contextos de ensino em que estes

atuarão. Nesse ínterim, esta Lei definiu que o currículo escolar seria composto por um Núcleo Comum e por uma Parte Diversificada; esta última se destinaria a atender às peculiaridades de cada localidade em que as instituições escolares estivessem situadas. Também previu a compatibilização do período de férias dos estudantes com a época de plantio e colheita de safras, concorrendo, desse modo, para uma cumplicidade da lei quanto à existência de trabalho infantil no campo.

Em decorrência da pressão e resistência de movimentos sociais e da sociedade civil organizada como um todo, assistiu-se, nos primeiros anos da década de 1980, a derrocada da ditadura civil-militar iniciada em 1964 e o advento do processo de redemocratização do País, que culminaram na promulgação da Constituição de 1988, em vigor atualmente, a qual proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, conferindo-lhe status de direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem em áreas urbanas ou rurais, o que, associado aos princípios gerais que esta Carta definiu como sendo norteadores do ensino, constitui avanço significativo, uma vez que coloca na ordem do dia a necessidade da estruturação das condições necessárias para que todos os brasileiros possam acessar a educação escolar com possibilidade de permanência e êxito. Conforme o seu artigo 206,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino destinado ao meio rural, esta Constituição estabelece, no seu artigo 62, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, e, com isso, de certa forma, coloca em evidência o debate sobre educação no campo e a necessidade de definição de políticas para este setor.

Inspirada, de certa forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9.394/96, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já editada no Brasil, estabelece, em seu artigo 28, que

na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Não obstante contemplar um pleito antigo da parcela majoritária dos movimentos sociais e de intelectuais que militam em prol da educação para o meio rural, quanto à necessidade de se considerar, na formatação de políticas públicas educacionais, as particularidades históricas, culturais e geográficas dos espaços rurais, e, por essa via, colocar em evidência o debate sobre esta modalidade educativa, este dispositivo legal supervaloriza aspectos ligados a conhecimentos que refletem peculiaridades locais, e, em contrapartida, parece ignorar a necessidade de os indivíduos que residem nesses espaços de se apropriarem dos conhecimentos universais e mais desenvolvidos que a humanidade vem produzindo, cujo acesso constitui condição *sine qua non* para que os indivíduos, todos os indivíduos, tenham uma participação crítica, propositiva e qualificada no seio da sociedade.

A despeito dos aspectos positivos que carrega, é a nuance do protagonismo das questões identitárias da luta relativa à educação no campo, no que tange à proeminência das peculiaridades e saberes locais enquanto elementos estruturantes de um currículo que delineie uma formação específica, que tem preponderado e sedimentado o caminho desta modalidade educativa enquanto objeto de políticas públicas, desde o final dos anos de 1990. O pontapé inicial desse processo se deu pela realização do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades. Neste evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais; sua forma de conceber o tempo, o meio ambiente, a produção, a organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outras dimensões da vida.

No ano seguinte, 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as ações e conquistas realizadas/alcançadas por essa Articulação, estão a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo²⁶ – respectivamente, em 1998 e 2004; a instituição, pelo

²⁶ Essas Conferências se constituíram em espaços para que movimentos sociais e instituições diversas que se relacionam com a educação e a vida rural debatessem as condições de escolarização no campo face aos

Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), no interior do Ministério da Educação, em 2003.

Não obstante ressaltar diversos elementos que têm potencial para impulsionar uma melhoria na educação que é direcionada à população campesina, a exemplo da ênfase na necessidade de boa formação inicial e continuada para os professores do campo, da gestão democrática das escolas, diferenciação do custo-aluno do campo em relação ao da escola urbana com vistas ao financiamento das escolas do campo – dispositivo garantido na Lei 9.424, de 1996 (FUNDEF) e, posteriormente, na Lei nº 11.494, de 2007 (FUNDEB), da suficiência e qualidade de material didático, equipamentos, laboratórios para suprir as necessidades das escolas do campo etc., as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que se refere à menção a elementos que sinalizam para a constituição de um currículo a ser implementado nas escolas do meio rural, referenda um formato curricular onde prepondera elementos do contexto local de vida dos estudantes, em detrimento dos conhecimentos universais e científicos. Isto é particularmente presente no parágrafo único do artigo 2º, quando se afirma que:

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

Não se pretende, com o exposto no parágrafo anterior, menosprezar os saberes próprios do cotidiano dos estudantes do campo no interior da escola, mas chamar atenção para a situação em que esses saberes, que, em geral, já são de domínio desses sujeitos, se

problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além de modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. O debate travado nas mesmas deu base para a estruturação de uma proposta de formação para o campo talhada na expressão “educação do campo”, em contraposição à expressão “educação rural”, ou “educação para o meio rural” entendidos como reflexos da histórica educação realizada em áreas rurais, que, conforme entendimento do Movimento Por uma Educação do Campo, reproduzia, na escola do campo, o trabalho realizado nas escolas urbanas, executando naquelas escolas os mesmos conteúdos e metodologias de ensino que se operacionalizavam nestas últimas, sem considerar as características específicas do espaço rural. Por este entendimento, tais termos remetem à ideia do campo como lugar atrasado, inferior, frente ao contexto urbano. Ademais, segundo Roseli Caldart, (2011, p. 149-150) “um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e à suas necessidades humanas e sociais”.

sobrepõem àqueles saberes mais elaborados, mais desenvolvidos, decorrentes das diversas ciências, e de que é função precípua da escola socializar para os estudantes, sejam eles do campo ou da cidade, orientação que parece dominar as proposições das Diretrizes em questão, como a exarada anteriormente, não obstante este documento tangenciar em alguns momentos o saber científico enquanto parte do conhecimento que deve fazer parte do currículo escolar.

Na esteira das conquistas associadas ao Movimento Por uma Educação do Campo, de que vínhamos falando, pode-se citar, ainda, as seguintes: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998; a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – posteriormente transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação, na qual foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo, fato que significou a inclusão na estrutura do governo federal de uma instância responsável pelo acolhimento e encaminhamentos das demandas educativas do campo; a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) –, previsto pelo Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva), e instituído por meio da Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013. Este último Programa está estruturado sob quatro eixos, a saber: 1- Gestão e Práticas Pedagógicas, que compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE Temático), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) – inativo no momento, o Programa Mais Educação Campo e a Ação Escola da Terra, que, associada à pedagogia histórico-crítica, constitui o núcleo da investigação que origina esta tese; 2- Formação de Professores, que contempla a Formação inicial de Professores em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e a formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas do campo, oferecidas por instituições públicas de ensino superior no âmbito da Rede Nacional de Formação (RENAFOR e UAB); 3- Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica, que inclui a Ação EJA Saberes da Terra e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC CAMPO), o qual visa a inclusão social de jovens e adultos que vive no campo e sobre o qual dirige-se a crítica de que sua operacionalização se dá de forma apartada do contexto histórico das lutas e experiências dos movimentos sociais em defesa do campo, e exprimindo interesses privados capitalistas neoliberais; e 4- Eixo Infraestrutura

Física e Tecnológica, que contempla 6 ações, assim distribuídas: Ação 1- Construir prédios escolares, bem como garantir melhoria das condições de infraestrutura das escolas existentes, com vistas a assegurar o atendimento das necessidades da Educação do Campo; Ação 2- Inclusão digital nas escolas para os sujeitos do campo, incluindo disponibilização de computadores com acesso à internet, recursos digitais e conteúdos educacionais; Ação 3- Programa Dinheiro Direto na Escola Campo – PDDE Campo; Ação 4- PDDE Água e Esgoto Sanitário; Ação 5- Luz para todos nas escolas; e Ação 6- assegurar aos estudantes das escolas do campo o Transporte Escolar intracampo ou para os centros urbanos, garantindo-se o menor tempo possível no percurso residência-escola.

Outro aspecto das políticas públicas direcionadas à educação no campo que pode se associar a esse contexto é o que foi proposto em relação à mesma no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos. Este PNE é composto por vinte metas, subdivididas em estratégias, que tratam da cobertura, formação, valorização docente, custeio, entre outros aspectos do âmbito educacional, com vistas a aperfeiçoar a qualidade da educação enquanto política pública.

No que concerne especificamente à educação do campo, o Plano possui uma meta e 17 estratégias que trazem posições direcionadas à melhoria dessa modalidade educativa, contemplando ações para todas as etapas da educação básica no campo e aspectos do âmbito da diversidade e especificidades que o caracterizam enquanto contexto educativo. Além disso, as demais metas e estratégias definidas no documento têm potencial de afetar de alguma forma a realidade da educação do meio rural. Não obstante, constata-se, de imediato, um óbice decisivo para que tais proposições não resultem no êxito esperado, qual seja, o fato de a meta do Plano que prevê a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País em educação até final do ano último ano da vigência desta Lei não vir tendo a devida atenção do poder público²⁷.

Trata-se de políticas que, de modo geral, reputa-se de grande importância para potencializar o atendimento de demandas educativas e sociais da fração da classe trabalhadora

²⁷ A Meta 20 do PNE atualmente em vigor prevê ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Atualmente, conforme os últimos dados disponíveis, referentes a 2015, compilados e publicados pela *Education at a Glance* – OCDE, em 2018, o Brasil investiu, naquele ano, 5,7% do seu PIB em Educação. Recentemente, mais precisamente na data de 11/07/2019, conforme Tokarnia (2019), o atual ministro da educação, Abraham Weintraub, afirmou que o que o setor precisa é de eficiência do gasto, e que, por isso, o mesmo pretende rever esse índice de 10% do PIB a ser aplicado em educação, defendendo que os recursos já aplicados na área são suficientes para melhorá-la.

residente no campo na esfera estatal. A grande maioria delas formatadas e materializadas no curso de gestões federais lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que, a despeito de não ter implementado ações que pudessem minar estruturalmente a divisão de classes no País, constituíram-se em governos nos quais pleitos históricos das populações camponesas tiveram uma aderência nunca antes vista por aqui.

Tais políticas não conseguiram resolver os grandes gargalos que permeiam o setor educacional no campo brasileiro – embora os tenha minorado, a exemplo do renitente analfabetismo no meio rural; do baixo nível de aprendizagem dos estudantes (que não é diferente nas redes urbanas); das precárias condições de deslocamento dos estudantes para as escolas, seja intracampo ou campo-cidade, da baixa oferta de matrícula para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio no campo; da precariedade das instalações físicas e disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos nas escolas rurais, do desenfreado fechamento de escolas no campo – que não cessou com a aprovação da Lei nº 12.960, de 27/03/2014, que estabelece critérios mais rígidos para se proceder a fechamento de escolas rurais; das lacunas na formação e valorização de professores do campo etc; e, o que é pior, mesmo sem ainda terem alcançado as metas desejadas, essas políticas correm sério risco de deixarem de existir, com a assunção de um governo de extrema direita ao poder central no Brasil em 2019, o qual, no segundo dia de sua gestão, extinguiu a SECADI, uma medida que representa um tremendo retrocesso no campo dos direitos educacionais das populações desprivilegiadas desse País, especialmente dos camponeses, e que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade (relativa), do fortalecimento da inclusão no processo educativo e, principalmente, da garantia do acesso dos povos do campo aos conhecimentos mais desenvolvidos.

A partir dessa breve retrospectiva histórica acerca da educação do campo no Brasil, focando proposições a ela relacionadas em diversos dispositivos legais que a tangenciaram, cabe registrar que a educação escolar do campo teve um tratamento periférico na maioria dos textos constitucionais e legais em geral, de forma condizente com a preservação e materialização dos interesses da fração da sociedade que a domina econômica, política e ideologicamente. Conforme o exposto, tal tendência sofreu razoável alteração, no que concerne à emergência de um relativo protagonismo da educação do campo no tocante à elaboração e execução de políticas públicas educacionais, quando da intensificação da participação de movimentos sociais de luta no campo em ações reivindicatórias no âmbito da sociedade civil e da sociedade política (*stricto sensu*), principalmente aqueles diretamente

associados ao Movimento Por uma Educação do Campo – com destaque para o MST e a Comissão Pastoral da Terra –, não obstante, como já referimos, as demandas educativas das populações camponesas não estarem devidamente satisfeitas até o momento.

Para concluir este capítulo, vale reiterar que, com ele, buscamos historicizar e contextualizar a educação no campo no Brasil. Por meio dele, ficou evidenciado que esta realidade educativa e o contexto social no qual ela está inserida mantêm conexão com o contexto sócio-político mais amplo e, por isso mesmo, reverbera as vicissitudes e contradições de que este contexto é constituído, expressando-o, principalmente, nas precárias condições sociais dos trabalhadores que envolvem, na luta – e suas variadas consequências – que, historicamente, estes travam com latifundiários e o agronegócio por terra e para reproduzirem suas condições de existência numa perspectiva de equilíbrio com a natureza, e no lugar secundarizado ocupado por esta modalidade educativa no âmbito das políticas públicas, conquanto a mesma, neste quesito, ter obtido relativo avanço a partir do final da década de 1990, graças, como dito anteriormente, à atuação de movimentos sociais de luta social no campo e de intelectuais orgânicos engajados nesta causa.

4 TEORIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O pensar e o fazer que emolduram a educação escolar concernente ao campo brasileiro, além de estarem diretamente associados aos dispositivos legais que a pautaram ao longo do tempo, sofrem influência direta de teorias pedagógicas em movimento nesta seara, as quais reverberam, em maior ou menor grau, nestes mesmos dispositivos legais, em organizações curriculares e em práticas educativas de modo geral direcionadas ao meio rural e/ou que nele se efetivam. Cotejar essas teorias pedagógicas, considerando os objetivos que orientam este trabalho, especialmente o de identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo em cidades em que trabalham participantes da formação ministrada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), confrontando-as com os pressupostos gnosiológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a pedagogia histórico-crítica, é o que se pretende neste capítulo.

Como ponto de partida, exporemos elementos do projeto pedagógico do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) realizado pela UFBA – uma das faces do nosso objeto de investigação –, o qual, como já informado nesta tese, adota a pedagogia histórico-crítica enquanto referência teórica principal.

4.1 A pedagogia histórico-crítica na Ação Escola da Terra na UFBA

A Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), na UFBA, é conduzida com base na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma das três únicas instituições de ensino superior brasileiras que fez adesão a esta Ação junto ao Ministério da Educação que desenvolvem seu trabalho de formação continuada de professores para o campo com base nessa teoria pedagógica. As outras duas que também o fazem são a UFSCAR e a UFC. Em nível nacional, como já mencionado, esta Ação já contemplou 24 mil professores de escolas do campo e comunidades quilombolas, atingindo 23 estados da federação, por meio de 25 universidades públicas.

A vinculação à Pedagogia Histórico-Crítica nas atividades da Ação Escola da Terra conduzido pela UFBA se mostra já no nome do curso que esta instituição disponibiliza a partir desta Ação, qual seja, “Curso de Aperfeiçoamento e Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra (PRONACAMPO)”.

Em outra parte deste trabalho, já apresentamos algumas informações de ordem contextual e de operacionalização desta Ação em âmbito nacional. Neste momento, visamos aludir, principalmente, ao projeto educativo do curso que registra sua filiação à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural enquanto bases da formação que realiza com professores de escolas do campo. Tal intenção pode ser notada já no tópico “Justificativas” do Projeto do Curso (UFBA, 2017, p. 2), no qual se verifica as seguintes assertivas:

Necessidade de alteração da base teórica que estes professores dos municípios baianos estão atuando com Programas de formação de formadores de base epistemológica relativista e pedagogia escolanovista.

O compromisso da Universidade Federal da Bahia com a formação continuada de professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital.

Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função da escola.

Pelos excertos exarados, percebe-se o compromisso político e a relevância de que se reveste a proposta de formação continuada de professores do campo pretendida e executada pela Faculdade de Educação da UFBA, por iniciativa e operacionalização do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo – GEPEC/FACED/UFBA, tendo em vista a sua intenção de interferir no processo formativo desses docentes de modo a instrumentalizá-los para exercerem o seu ofício numa perspectiva efetivamente crítica – orientada para a edificação de um projeto histórico para além do capital – e com reais condições de garantirem a elevação das funções psíquicas superiores e da capacidade teórica de estudantes camponeses, possibilitando-lhes a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos e mais valorizados numa sociedade cindida em classes sociais. Tal intencionalidade já deixa transparecer a sua fundamentação na epistemologia materialista histórico-dialética, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que nela se inspiram e se amparam.

No projeto do curso, defende-se a sua estruturação com base nesse referencial teórico-metodológico, entre outras maneiras, afirmando-se que

esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de

formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2017, p. 3).

Além disso, indica-se que,

considerando que o desenvolvimento do psiquismo humano, segundo estudos de Vigotski, identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores – trataremos do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Será tratado durante o curso, à luz do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, do psiquismo como sistema interfuncional, da caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento e a interveniência da educação escolar no mesmo. Serão tratadas das ações educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, intencionalmente orientadas, para fins do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da capacidade de teorização, da elevação do pensamento teórico dos estudantes (UFBA, 2017, p. 5).

Entendemos que a apresentação de tais passagens do projeto do Curso da Ação Escola da Terra na UFBA é suficiente não deixar pairar dúvidas de que tal curso se fundamenta na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-social, e, por conseguinte, na concepção materialista histórico-dialética de homem, de sociedade e de educação.

Dito isto, é salutar apresentar, aqui, também, o conteúdo estudado pelos professores de escolas do campo neste curso. Conforme o seu projeto educativo, o mesmo é organizado em 4 módulos (cada um composto por 16 horas-aulas presenciais – no Tempo Universidade – e 34 horas-aulas semipresenciais – no Tempo Escola-Comunidade)²⁸ articulados em torno de quatro sistemas de complexos, a saber: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob a responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.

Os módulos são organizados a partir das seguintes temáticas de estudo: no primeiro, acontece conferências introdutórias com professores pesquisadores de sólida produção nos

²⁸ Esta carga horária refere-se à certificação do curso enquanto Curso de Aperfeiçoamento, que soma 200 horas. No caso da certificação enquanto Especialização (Pós-graduação lato sensu), o curso é organizado em 6 módulos, cada um dos quais com 20 horas-aulas presenciais (tempo-universidade) e 40 horas-aulas semipresenciais (tempo-comunidade), somando 360 horas. A organização temática dos módulos é a mesma do curso de aperfeiçoamento, com o acréscimo dos módulos V e VI, nos quais se realiza estudos de aprofundamento das temáticas estudadas no quarto módulo.

assuntos discutidos, visando apresentar as especificidades do processo de trabalho, para que os professores se aproximem do materialismo histórico-dialético, focando quatro eixos fundamentais, a saber: a concepção de educação do campo, projeto político-pedagógico da escola do campo, organização do trabalho pedagógico e currículo para as escolas do campo e o financiamento das escolas do campo, envolvendo-se as temáticas modo de produção, trabalho e formação humana, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica. O segundo módulo, trata do desenvolvimento do psiquismo (formação das funções psicológicas superiores) e sua relação com a educação escolar, as dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças; a ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem são tratados, juntamente com a função social da escola, como meios de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas de conhecimento. No terceiro módulo, trata-se dos fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação, tendo como eixo norteador concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica – enfoca estudos referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, teorias de alfabetização (alfabetização e letramento), aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita, produção de textos, gêneros textuais), formas de agrupamento entre as crianças nas salas multisseriadas. E, no quarto módulo, trabalha-se a questão da gestão educacional das escolas do campo no estado da Bahia, com o intuito de que o professor compreenda a gestão educacional e escolar do campo na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade mediadas por práticas educativas superadoras, fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da pedagogia histórico-crítica.

Os módulos são desenvolvidos por meio de seminários interativos e de oficinas de experiências e aprendizagens para a formação docente, resultando, como produto avaliativo final, nos seguintes trabalhos: Plano de Ensino para ser executado em classes multisseriadas, para todos os cursistas; Plano de Ação para acompanhamento de estudos e práticas de ensino de cursistas e demais profissionais de educação de cada município envolvido, para os assessores pedagógicos; e Trabalho Científico de Estudos, para todos os cursistas certificados como Especialização. Estes trabalhos foram elaborados à luz dos fundamentos teórico-metodológicos e didáticos concernentes à pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, estudadas na formação continuada em questão.

Como já mencionado neste trabalho, o curso de formação continuada da Escola da Terra conduzido pela UFBA disponibilizou exemplares de algumas obras para cada um dos seus cursistas, por meio das quais, além de outras referências, os conteúdos do curso foram estudados por estes e discutidos em momentos do tempo-universidade e do tempo escola-comunidade. A seguir, apresentaremos uma breve descrição do teor de três dessas obras, selecionadas para tal finalidade por constituírem uma síntese representativa do conteúdo trabalhado no Curso, a fim de clarificar a pertinência das mesmas para se garantir uma formação continuada para professores do campo pautada nas formulações teórico-pedagógica e psicológica contra-hegemônicas conhecidas, respectivamente, por pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Trata-se das obras “Escola e Democracia”, de Dermeval Saviani, “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de Lígia Márcia Martins, e “As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita”, de Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Quanto à obra “Escola e Democracia”, que chegou, em 2018, à sua 43ª edição, trata-se de um marco do processo de constituição e difusão da corrente pedagógica histórico-crítica. O livro constitui-se de um conjunto de 4 textos, três deles produzidos e publicados com finalidades e em situações distintas, antes de ganhar corpo a primeira edição da obra, em 1983. Nestes textos, Saviani (2008) se vale da metáfora da ‘teoria da curvatura da vara’ – enunciada originalmente por Lênin, ao ser criticado por assumir posturas radicais – para polemizar com a visão apologética sobre a Escola Nova que mobilizou os educadores brasileiros nas décadas de 1970 e 1980. Com a proposição de tal polêmica, sua intenção é denunciar o caráter antidemocrático que este Movimento assumiu nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, revelando que a vara está inclinada para o mesmo, e, por essa razão, aponta que o raciocínio habitual tende a ser o de que “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude” (p.46), e defendendo que o que tem se evidenciado é justamente o inverso, e que, ao tentar curvar a vara para o outro lado, espera-se que esta atinja o ponto correto, que está na valorização dos conteúdos escolares, que apontam para uma pedagogia revolucionária do ponto de vista dos interesses das classes subalternas.

O fio condutor do debate travado neste livro é a questão da marginalidade (evasão, baixa aprendizagem) no que se refere à escolarização da maioria das crianças e jovens latino-americanos, que, na visão do autor, não tem sido resolvida nem pelas teorias pedagógicas

liberais, nem pelos seus críticos. Sob este mote, Saviani (2008) considera que as teorias educacionais em efervescência naquele momento podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, se enquadrariam as que ele denomina de teorias “não-críticas”, quais sejam: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, as quais concebem a referida marginalidade como um problema social, como um desvio, cabendo à educação, vista como sendo autônoma em relação à sociedade, corrigi-lo e, assim, promover equalização social. No segundo grupo, inserem-se as teorias que o autor nomina de “crítico-reprodutivistas”, que abarcam a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista, as quais, por postularem não ser possível se compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais, são reconhecidas como sendo críticas; contudo, por concluírem que, inexoravelmente, a função própria da educação consiste na reprodução da forma social em que ela se insere, são adjetivadas de reprodutivistas. Daí a terminologia crítico-reprodutivistas utilizada por Saviani para se referir às mesmas. Para ele, “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (p.24).

Na tentativa de superar o idealismo característico do primeiro grupo de teorias e o pessimismo e impotência presentes no segundo, Saviani (2008, p. 25) anuncia, na obra, um esboço e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, demonstrados pela apropriação de categorias do método histórico-dialético, “colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. Dessa forma, formula uma corrente pedagógica de incontestável pertinência e atualidade, uma vez que esta se posiciona na contracorrente do pensamento hegemônico, se constituindo numa referência consistente e factível frente às teorias pedagógicas neopragmatistas e neoconstrutivistas, deixando evidenciado que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento para todos os indivíduos.

Em relação à obra “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de Lígia Márcia Martins, também distribuído aos cursistas em questão, trata-se da publicação de sua tese de livre docência, cujo objeto é o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano, discutido em quatro capítulos. Nesta obra, Martins (2013) explora as categorias do método dialético e, ao fazer isso, desvela, simultaneamente, os fundamentos

psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural, expressões teóricas que têm como convergência principal o entendimento do homem como produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente, como resultado das relações que travam entre seus pares e com a natureza por meio do trabalho.

Seguindo este veio argumentativo, o primeiro capítulo do livro, fundamentado em autores como Vigotski, Leontiev e Luria, expõe o caráter histórico-social inerente ao desenvolvimento do psiquismo humano, atributo por meio do qual cada indivíduo chega à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, adquire consciência dos objetos e das relações sociais que o cercam, processo que sofre influência das determinações sociais contraídas pela processualidade histórica das relações entre os homens na transformação da natureza para atender suas necessidades. A educação escolar constitui uma destas determinações, cuja atuação incide na apropriação do gênero humano pelos indivíduos, expresso nas formas superiores de reprodução da realidade, isto é, na ciência, na filosofia e na arte em geral.

Ainda neste capítulo, Martins (2013, p. 29) explica que a particularidade teleológica do trabalho e sua natureza social marcada pelo desenvolvimento da linguagem instam o psiquismo dos homens a remodelar suas funções elementares. Neste sentido, “a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência”. Destarte, a consciência humana se delineia como legado social, liberta das leis gerais da evolução biológica, mas submetida aos preceitos do desenvolvimento histórico social, consubstanciada no reflexo subjetivo da realidade objetiva.

No segundo capítulo, a autora preocupa-se em evidenciar que o psiquismo humano se constitui como um sistema interfuncional que sintetiza em cada sujeito o exercício das funções psicológicas superiores, diferenciando estas funções das funções psicológicas elementares, e sublinhando a relação dialética que existe entre ambas no curso do desenvolvimento psíquico nos seres humanos enquanto estes apreendem, por meio de signos, a materialidade do real. O terceiro capítulo, detalha o desenvolvimento dos processos funcionais pelos quais se forma, em cada indivíduo, a imagem subjetiva da realidade objetiva, processos que são subsumidos nas categorias da sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, as quais são devidamente caracterizadas e problematizadas pela autora, no sentido de evidenciar a dialética existente entre elas e o lugar de cada uma no percurso de formação da conduta humana em cada

indivíduo; e o quarto capítulo evidencia e examina a relação de interdependência entre a formação dos comportamentos complexos propiciados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a transmissão dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados, cuja responsabilidade, na sociedade hodierna, recai, precipuamente, sobre a educação escolar.

A educação escolar, considerada como meio privilegiado para munir a classe trabalhadora dos conhecimentos necessários à sua qualificação e empoderamento para fazer frente às contradições que atravessam as sociedades capitalistas, é a razão e finalidade da autora, ao buscar entender e explicitar, nesta obra, os fundamentos psicológicos que derivam da psicologia histórico-cultural, e os fundamentos pedagógicos que informam a teoria pedagógica histórico-crítica, compreendendo e evidenciando as potencialidades da combinação destas expressões teóricas para a consecução de uma educação que seja, de fato, contra-hegemônica e promotora de aprendizagem.

O livro “As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita”, de autoria de Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia, também endossa fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos funcionais à prática de uma educação contra-hegemônica. O faz tomando como mote discursivo aquilo que é considerado a pedra de toque de todo o sistema de ensino e que sem sua adequada operacionalização todas as aprendizagens subsequentes dos estudantes estarão comprometidas, qual seja, a alfabetização, o processo de se ensinar/aprender a ler convencionalmente.

Nos seus dois capítulos, esta obra estabelece um confronto entre o substrato teórico e de orientação operacional subjacente às perspectivas construtivistas e histórico-crítica quanto ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. No primeiro capítulo, as autoras fazem um paralelo entre os fundamentos filosófico-metodológicos centrados no idealismo kantiano da psicologia cognitivista expressa na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) e aqueles centrados no materialismo histórico marxiano da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski, além de explicitarem as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem dessas duas orientações teóricas.

Para as autoras, a epistemologia genética, ao fazer uma análise genética e funcional do processo de aprendizagem, consubstancia-se em formulações lógico-positivistas, as quais revestem-se de um enfoque binário, cartesiano, mediante o qual os fenômenos são captados em suas manifestações aparentes, dadas pelo seu estado atual, em detrimento do desvelamento do curso de sua formação, das leis que regem seu desenvolvimento (MARTINS e

MARSIGLIA, 2015). Conforme Novack (1993), citado pelas autoras, a lógica positivista, ou lógica-formal, estrutura a raiz de três princípios fundamentais, a saber: o princípio da *identidade do objeto*, representado pela ideia de que nada pode ser e não ser ao mesmo tempo, ou seja, ser a si mesmo e a algo distinto simultaneamente; desse raciocínio advém o princípio da *inadmissibilidade da contradição*, que afirma a absoluta distinção entre identidade e diferença, o que significa negar que opostos possam coabitar a essência de um mesmo objeto; e se assim o é, subtrai-se um entre vários juízos, preterindo-se os demais que o contrariam, situação que gera o princípio da *exclusão*, que postula que dois juízos (proposições) que se contrariam não podem ser verdadeiros e falsos ao mesmo tempo. Desse modo, um juízo é e só pode ser ele mesmo, não podendo ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo. Neste sentido, “nas formulações epistemológicas modernas, a lógica formal conserva seu significado como fundamento do conhecimento dedutivo, não obstante promover a apreensão da realidade como dado estático e parcial. Dessa fonte nutriu-se Piaget!” (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 10).

Em contraposição a este pensamento, informam as autoras, Vigotski fundamenta seus estudos no aporte filosófico-metodológico da lógica dialética, que tem como objeto a realidade concreta, voltando-se para o estudo do movimento do real, da contradição e das mudanças que ela promove, estruturando-se, portanto, na base dos princípios da *totalidade, movimento e contradição*. Apreendendo os fenômenos em sua totalidade, a dialética entende-os como síntese de múltiplas determinações, na medida em que a realidade reúne fenômenos que são essencialmente intervencionados e interdependentes, de modo que se torna impossível construir qualquer conhecimento objetivo, explicar, de fato, o real a partir das partes ou aspectos isolados que o constituem. Nesta perspectiva, “o método dialético abarca o existente como um todo único, no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente. Postula que, para serem compreendidos objetivamente, os dados precisam ser reconhecidos pelo ângulo dos condicionantes que o cercam” (*Idem*, p. 10).

O princípio do movimento afirma a realidade como incessante transformação e renovação, postulando a necessidade de conhecer cada fenômeno em seu trânsito e em suas intersecções com a totalidade, considerando seu estado atual, sua gênese e seus possíveis desdobramentos futuros, ou seja, o objeto precisa ser apreendido em sua historicidade. Tal movimento emerge das contradições internas que cada objeto encerra, o que contrapõe o princípio da identidade da lógica formal, ao se afirmar que tudo é e não é ao mesmo tempo, não no sentido de se vislumbrar opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como

interiores um ao outro, no que reside a chamada identidade dos contrários. Daí se concluir que todo e qualquer desenvolvimento não é outra coisa senão o movimento sintetizado pela luta dos contrários.

Localizando o pensamento piagetiano e o pensamento vigotskiano no contexto desses princípios filosófico-metodológicos, as autoras afirmam que o ponto nodal do desacordo entre ambos assenta-se no fato de que o primeiro, fundamentado na lógica formal, transpõe o modelo explicativo biológico para explicar fenômenos psicológicos, visto que entende que não há nenhum tipo de fronteira entre eles, o que consagra o viés naturalizante e a-histórico de sua epistemologia; e o segundo, vinculado à lógica dialética, afirma a intervinculação e interdependência entre o biológico e o cultural,

[...] de sorte que o comportamento efetivamente humano não resulta nem de um enraizamento biológico, nem de um determinismo social, mas da unidade contraditória instalada entre natureza e cultura por meio do trabalho, atividade que, por excelência, engendra a relação do sujeito com seu entorno físico e social (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 20).

Por consequência, os processos de ensino e de aprendizagem em geral e, em particular, referente à alfabetização, são concebidos também de formas divergentes por tais perspectivas teóricas. A epistemologia genética, que se expressa no que se chama de construtivismo, no campo da educação, coloca ênfase em estágios biológico-maturacionais de desenvolvimento dos indivíduos. Neste sentido, o conhecimento é tido como uma construção de cada sujeito, pressupõe uma aprendizagem de caráter mais espontâneo e dependente dos interesses dos aprendizes. Já para a psicologia histórico-cultural, que defende que se transmita às novas gerações aquilo que de mais importante a humanidade já produziu em matéria de conhecimento, e que considera a dialeticidade existente entre os elementos biológico-maturacionais do sujeito e o aparato sociocultural em que este se insere, a aprendizagem precisa ser guiada por um ensino rigorosamente planejado e sistematizado, cujo aspecto central deve repousar sobre os conteúdos a serem apropriados pelos estudantes, enquanto máximas expressões do patrimônio humano-genérico.

No segundo capítulo do livro em questão, Martins e Marsiglia (2013) debruçam-se sobre aspectos teóricos e práticos da alfabetização, tendo como foco a sua operacionalização no ambiente escolar, sob o ponto de vista de cada uma das perspectivas teórico-pedagógicas discutidas na obra: o construtivismo e a pedagogia histórico-crítica. Explanando sobre a forma como cada uma delas concebe e organiza o processo de ensino da lectoescrita, as autoras evidenciam os limites e equívocos da perspectiva hegemônica (o construtivismo), que, na

visão das mesmas, precisam ser superados para se garantir aos estudantes das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora, o domínio da prática da leitura e da escrita. Em contrapartida, baseando-se em proposições de Luria (2006), expõem as especificidades das fases concernentes ao processo de aprendizagem da lectoescrita denominadas de pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica, e apontam elementos ligados a conteúdos e procedimentos didáticos que os professores alfabetizadores podem lançar mão para dirigir o ensino da leitura e escrita em cada uma dessas fases, de forma a garantir o êxito dos estudantes na internalização e utilização do sistema alfabético.

Quanto aos procedimentos didáticos propostos, as autoras alertam para o fato de que não apresentam na obra nenhuma grande invenção voltada ao trabalho pedagógico, e que, aparentemente, tais procedimentos se assemelham àqueles característicos do construtivismo, mas, na essência, não se trata da mesma coisa, visto que são distintas as finalidades ético-políticas que dirigem os procedimentos didáticos elencados por cada uma dessas teorias, e a pedagogia histórico-crítica incorpora por superação os elementos da produção histórica. “Significa, pois, não reinventar formas de ensino, mas, sim, ter clareza quanto à qualidade dos meios escolhidos, aos objetivos traçados e conhecimentos teóricos necessários para sustentar uma pedagogia marxista” (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 50).

Além disso, no tópico “considerações finais” da obra, as autoras remetem à característica do método global de alfabetização, expressão das orientações construtivistas, e do método fônico, mais próximo dos preceitos da pedagogia histórico-crítica, direcionando críticas ao primeiro e referendando o segundo, o qual, apontam, tem embasamento de inovadores estudos ligados à neurociência. Ademais, destacam a necessidade de as crianças serem inseridas no mundo da literatura, tida como expressão de conhecimentos clássicos, enquanto meio de consolidação de sua alfabetização e por esta possibilitar acesso a saberes da cultura letrada e contato com relações próprias das relações sociais características da sociedade em que se vive.

4.2 Projetos Político-Pedagógicos da educação do campo dos municípios pesquisados: o lugar da pedagogia histórico-crítica e de outras teorias pedagógicas

No presente tópico, visamos verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem em documentos que normatizam a educação do campo nos cinco municípios

pesquisados – que constituem uma amostragem dos municípios baianos que aderiram à Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) – se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação – em sendo mais próxima ou menos próxima – implica em elemento que poderá favorecer uma implementação efetiva da PHC nos contextos educativos pesquisados, ou se constituir obstáculo para que isto aconteça.

Inicialmente, os documentos que definimos para analisar com vista a esta finalidade seriam as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo dos municípios em questão. Entretanto, em razão de esses municípios não possuírem tais documentos, lançamos mão da alternativa de analisar Projetos Político-Pedagógicos que eles têm estruturados que abrangem a sua educação do meio rural como um todo, ou que, no caso dos municípios que também não dispunham de PPP dessa forma, verificar documentos deste tipo que sejam direcionados a núcleos escolares rurais. Entre os cinco municípios que investigamos, quanto aos PPPs analisados dos mesmos, teve casos de documentos deste tipo aos quais tivemos acesso que abrangiam todas as escolas do campo, e teve casos de outros que foram elaborados para contemplar núcleos compostos por um conjunto de escolas rurais da área de cobertura educacional de determinados municípios. Neste último caso, entendemos que a análise de um PPP para escolas nucleadas pode refletir os princípios gerais que orientam a educação do campo do município como um todo ao qual esse documento faz parte, haja vista que, conforme experiências vivenciadas pelo autor desta tese nesse contexto educativo, apesar de cada escola ou de cada núcleo escolar rural possuir o seu PPP específico, as orientações emanadas das secretarias municipais de educação para gestores escolares e docentes, no âmbito da definição de fundamentos teórico-pedagógicos e encaminhamentos operacionais para a elaboração desse documento, em geral, seguem um determinado padrão, que, não raro, expressa-se dessa mesma forma nos documentos construídos pelas várias escolas, o que nos permite afirmar que o PPP de um núcleo escolar rural sintetiza os princípios teórico-pedagógicos norteadores da educação do meio rural do município ao qual ele pertence. Por essa razão, entendemos ser desnecessário discriminar os PPPs analisados no sentido de informar quais deles dizem respeito à educação do campo de um município como um todo e quais deles dizem respeito a um núcleo composto por um conjunto de escolas rurais.

Antes de incursionarmos na análise própria das proposições dos documentos, entendemos ser importante apresentar algumas informações relativas à características socioeconômicas e dos Projetos Político-Pedagógicos da educação do campo dos municípios

pesquisados, a fim de evidenciar elementos que remetam à materialidade dos mesmos e situar o leitor, mesmo que minimamente, em relação a elementos de suas realidades. É o que veremos no quadro que segue:

Quadro 01- Informações relativas aos Projetos Políticos-Pedagógicos da Educação do Campo dos Municípios pesquisados²⁹

	Teolândia	Gandu	Wenceslau Guimarães	Ubaíra	Santa Inês
Localização geográfica	Sul Baiano	Sul Baiano	Sul Baiano	Centro-sul Baiano	Centro-sul Baiano
Número de habitantes*	14.943	32.403	21.101	19.895	10.631
Atividades econômicas principais	Agricultura diversificada	Agricultura cacaueteira e comércio	Agricultura diversificada e pecuária	Agricultura diversificada e pecuária	Agricultura familiar
IDHM 2010	0,555	0,632	0,544	0,582	0,574
IDEB AIEF/AFEF 2019	3,9/3,8	5,0/4,1	4,4/3,4	5,1 /4,5	5,0/4,4
Forma de elaboração do PPP	Coletiva	Coletiva	Coletiva	Coletiva	Coletiva
Ano de elaboração do PPP	2018	2013	2015	2014	2017
Autores mais usados como referência no PPP	Jacques Delors, Jean Piaget, Lev Vigotski, Paulo Freire, Philippe Perrenoud	Anton Makarenko, Howard Gardner, Paulo Freire, Roseli Caldart	Jacques Delors, Henry Wallon, Jean Piaget, Lev Vigotski, Paulo Freire	Calos Libâneo, Içami Tiba, Lev Vigotski, Paulo Freire,	Dermeval Saviani, Lev Vigotski, Lígia Martins, Paulo Freire, Roseli Caldart

* Estimativa do IBGE para o ano de 2019.

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor.

Apresentadas tais informações, vamos à exposição da análise dos PPPs. A apresentação do resultado desta análise (os aspectos dos PPPs que informam a(s) linha(s) teórico-pedagógica(s) adotada(s) pela educação do campo de cada município) será feita de forma concomitante e articulada com o tangenciamento de teorias ou proposições pedagógicas que, conforme estudiosos da área (SANTOS, 2013; BEZERRA NETO, 2010), são

²⁹ As informações referentes ao âmbito geográfico, econômico e de indicadores diversos referentes aos municípios foram extraídas de <<https://cidades.ibge.gov.br/>>, acesso em: 27 abr. 2020, e consideram os últimos dados disponíveis.

dominantes em propostas e práticas curriculares na educação escolar campesina, de modo a se demonstrar a adesão, ou não, dos PPPs a estas correntes pedagógicas e à pedagogia histórico-crítica, a qual, conforme já pontuamos, constitui a fundamentação teórico-pedagógica da formação continuada executada pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO).

É consensual a ideia de que as referências pedagógicas de maior destaque, atualmente, no contexto da educação dirigida às áreas rurais são aquelas que dão lastro ao denominado Movimento Por Uma Educação do Campo. Isto porque as proposições encampadas por este Movimento são hegemônicas tanto no âmbito da produção acadêmica a respeito da modalidade educativa em tela, quanto no que se refere às orientações curriculares e pedagógico-metodológicas que subjazem na legislação educacional nacional que normatiza a educação para o meio rural, aspectos que, pelo grau de abrangência que possuem, naturalmente, reverberam sobre as diretrizes curriculares e práticas formativas tanto para qualificação docente, quanto para a educação escolar propriamente dita relativas ao campo em geral.

4.2.1 Pedagogias contra-hegemônicas na educação rural

Conforme Santos (2013), para localizar as proposições deste Movimento no quadro das teorias pedagógicas contemporâneas, pode-se afirmar que elas se situam no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação. Tais tendências guardam uma heterogeneidade que abrange “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista.” (SAVIANI, 2011, p. 414). Desta forma, no conjunto dessas pedagogias, cabem tendências variadas, que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou marxiano. Por esta razão, de acordo com Saviani (*idem*), a denominação mais apropriada para classificar estas tendências seria “pedagogias de esquerda”, com toda a vagueza que este termo comporta.

Estas pedagogias de esquerda podem ser agrupadas em duas modalidades: uma primeira, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, defensora de uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar formal – para estas tendências, a ciência e a filosofia não podem ser classificadas como mais avançadas que os saberes empírico-cotidianos do povo; e, quando em movimento em contextos escolares propriamente ditos, objetivam transformá-los em espaços de expressão das ideias populares e

de exercício da autonomia popular. A outra modalidade de pedagogia contra-hegemônica, pauta-se pela centralidade da educação escolar, para cujo objetivo principal deve ser o de garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, como meio de fazer avançar a luta pela superação da formação social capitalista. Na primeira modalidade, localizam-se as chamadas pedagogias da educação popular e a pedagogia da prática, e, na segunda, a pedagogia histórico-crítica, além da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

4.2.1.1 Pedagogia da educação popular

Quanto às pedagogias da educação popular, de acordo com Santos (2013, p. 57), vinculam-se, principalmente, à pedagogia libertadora, que, para este autor, constitui um dos principais suportes teóricos tanto para as práticas de educação popular, quanto para as perspectivas de educação não escolar realizadas pelos movimentos sociais no Brasil. Ainda conforme Santos, “as proposições do Movimento de Educação de Base e as experiências e formulações de Paulo Freire, nos anos 1960, são decisivas para a consolidação desta referência do educar”.

Paulo Freire é um dos autores brasileiros de maior expressividade na educação do País. Sua teoria pedagógica, de caráter progressista, sem dúvida, constitui aquela de vertente mais crítica de maior inserção nos processos de formação docente, bem como enquanto fundamentação teórica de propostas curriculares no âmbito da educação básica. O viés crítico de suas proposições é tão evidente, que, mesmo estas não se constituindo num direcionamento revolucionário, este autor tem sido o mais execrado nos últimos tempos pelo grupo político conservador e de extrema direita que assumiu o poder central no Brasil a partir de 2019 e seus empedernidos apoiadores. Tal constatação já deixa patente, de forma incontestada, a importância desse teórico em nosso meio e a sua incomensurável contribuição para a educação, o que, obviamente não exime o seu constructo teórico-pedagógico de ser objeto de análise crítica, no caso das proposições relativas à temática aqui discutida.

As propostas que se inspiram na concepção libertadora de Freire, conforme Saviani (2011, p. 415), “advogavam a organização, no interior dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante, caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Para este autor, essa perspectiva pedagógica coloca centralidade na categoria “povo”, ao invés de

“classe”, e “tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (SAVIANI, 2011, p. 416).

As proposições freireanas quanto à análise dos conflitos que caracterizam a sociedade gravitam em torno dos termos “opressor” e “oprimido”. Compreende-se que a superação dessa dualidade está diretamente atrelada ao povo, e só poderá resultar em êxito se dele nascer. Assim, Freire (1987, p. 31), afirma que o caminho da libertação deve vir dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizam” (FREIRE, 1987, p. 31), apontamento que, do nosso ponto de vista, reveste-se de procedência, haja vista que quem é possuidor de poder e oprime quem não é não almeja qualquer mudança nessa sua condição. Ao passo que cabe àqueles que vivem em situação de subalternização e submissão se movimentarem para delas se livrarem.

Ocorre que, para essa libertação acontecer, se faz imprescindível a conscientização dos indivíduos que dela carecem, e a categoria conscientização no constructo teórico de Freire inspira-se no sociólogo Karl Manheim, para o qual, segundo Santos (2013, p. 59), não se deve confundir consciência com consciência de classe. A consciência de classe, na perspectiva de Manheim, diz o autor mencionado, “seria uma consciência parcial, que não permitia ao indivíduo ter noção geral da realidade”. Nesta direção, Freire vislumbrava, com o seu trabalho educativo, contribuir para que o educando alcançasse um tipo de consciência que lhe permitisse a percepção da situação global do País, de modo a promover o desenvolvimento nacional e a melhoria das condições de vida das camadas populares da sociedade, o que reputa-se um objetivo de uma pertinência e nobreza incontestáveis, quando se pensa na realidade de desigualdade social que há muito persiste no Brasil. O que se pondera nessa perspectiva analítica é a sua adesão e defesa, mesmo que de forma não tanto explícita ou enfatizada, à consolidação da democracia parlamentar, que, como se sabe, é pauta do ideário neoliberal e, portanto, funcional à manutenção da formação social capitalista e de todas as suas mazelas. A constatação de tal adesão é corroborada por Paiva (1980, p. 135), quando esta autora afirma que, “se nos damos conta de que ambos os autores [Manheim e Freire] viam o regime democrático parlamentar como forma ideal de organização política, devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais”.

A base da pedagogia freireana é o existencialismo cristão. Para o existencialista, a existência humana precede a qualquer essência. Por essa razão, pode-se afirmar que, “para o existencialismo, o homem se faz no mundo, ao longo de sua vida, através de suas

experiências, seus conflitos, suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano” (BEZERRA NETO, 2010, p. 154). Dessa forma, entende-se que cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência. Para Bezerra Neto (2010), este pensamento é importante para se entender as matrizes do pensamento social na atualidade, haja vista que o existencialismo tem muito de relativista e de irracionalista, à medida que compreende que a verdade atrela-se a um conjunto de escolhas individuais, ao sentido que os indivíduos atribuem às coisas, o que torna praticamente impossível qualquer tipo de conhecimento objetivo. Nesta perspectiva, o existencialismo serve de justificativa para o capitalismo, no sentido de que “para esta corrente, são escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia ligar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema” (*idem*, p. 154).

Filiado à chamada esquerda cristã e ao comunitarismo cristão, ambos vinculados à organizações da igreja católica, Freire produz uma Pedagogia da Libertação, como correlato da Teologia da Libertação, cujas bases encontram-se no seu livro Pedagogia do Oprimido. Tal pedagogia, conforme sua visão, deve ser elaborada e operacionalizada num processo dialógico com os mais pobres, com os excluídos da sociedade, reconhecendo-se que estes possuem um repertório de saberes que lhes são próprios. Dessa forma, sua proposta pedagógica configura-se como

aquela que tem de ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987 p. 32).

Observa-se que se sobressai, nesta concepção pedagógica, um caráter de coletividade, no qual o conhecimento só faz sentido na práxis do oprimido, em sua luta imediata contra a opressão a que é submetido. No que se refere à educação propriamente dita, tal opressão expressa-se no que Freire denominou de “educação bancária”. Segundo ele, na prática dessa educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios àqueles que estes julgam nada saber. Dessa forma, a relação educador-educando, na escola, ou fora dela, “baseia-se na narração, na transmissão, no depósito de conhecimento, como uma transação bancária. Esta perspectiva gera a contradição educador-educando, a qual deve ser superada pela educação libertadora” (SANTOS, 2013, p. 59). Neste formato educativo, “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. [...] O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos na escolha, se acomodam a ele. [...] O educador, finalmente, é o sujeito do processo;

os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1987, p. 59). Nesta perspectiva, a educação bancária pode ser traduzida como sendo aquela que tem a transmissão dos conteúdos escolares como objetivo central, e a ausência de diálogo como método.

Estamos de acordo com Freire quanto à necessidade de a relação educador-educando acontecer mediada pelo diálogo, sem autoritarismo por parte do docente. Entretanto, somos críticos da maneira como o conhecimento científico, e, por conseguinte, os conteúdos escolares, que compõem as várias áreas do saber, são tratados em sua obra, haja vista que estes são encarados como tendo o mesmo patamar de importância dos saberes populares, chegando, inclusive, a serem encarados como invasão cultural no contexto do campo popular, por serem mais representativos do arcabouço cultural da classe dominante. Tal proposição transparece numa assertiva do próprio Freire (1978, p. 35-36), quando ele, ao se posicionar sobre um trabalho formativo de agrônomos junto a camponeses chilenos, na década de 1960, afirmou:

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação.

Por esse raciocínio, no campo do ensino, “valoriza-se todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensuado por seus interlocutores, dado que, por não existir, nesta concepção, uma verdade objetiva, tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso” (BEZERRA NETO, 2010, p. 154). Assim, a escola acaba distanciando-se de sua especificidade enquanto instituição, que é a de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos que circulam na sociedade aos sujeitos aprendentes.

Entendemos que a obra freireana é, hoje, a vertente teórica que tem uma inserção mais robusta, enquanto perspectiva crítica, em contextos de formação de professores no Brasil, seja para atuar na zona urbana ou na zona rural, e, a nosso ver, tem dado uma contribuição significativa neste âmbito, embora, como exposto, seja eivada de limitações no sentido de que tende a não promover uma formação que vislumbre uma transformação efetiva, estrutural, da sociedade, tanto no que se refere à insuficiência de sua análise (crítica) com vista a esta finalidade, quanto no que diz respeito à ênfase que coloca sobre os saberes populares, relativizando, em certo sentido, a importância dos conhecimentos científicos na vida individual e coletiva.

Concluindo essa breve descrição e problematização da concepção pedagógica freireana, enquanto uma daquelas de maior influencia na educação do meio rural, pode se afirmar que as teorizações do comunitarismo cristão e da pedagogia da libertação, se, por um lado, teve o mérito de valorizar os oprimidos no direito de dizerem sua palavra e de expressarem sua maneira de interpretar o mundo, contribuindo, dessa forma, para o empoderamento político dessa fração da sociedade; por outro, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural, fortaleceram uma concepção praticista e imediatista de intervenção nas lutas sociais, vindo a influenciar o formato da luta e da ação educativa de vários movimentos, dentre os quais, o Movimento por uma Educação do Campo.

Feitos tais apontamentos, cumpre verificar em que medida os Projetos Políticos-Pedagógicos analisados, enquanto referenciais da educação do campo dos municípios pesquisados, aderem à teoria pedagógica freireana, ou, em outras palavras, à pedagogia popular.

Antes de se apontar as proposições dos PPPs relativas a este aspecto, é importante se sublinhar que todos os cinco documentos analisados expõem intenções bastante positivas quanto ao resultado do trabalho pedagógico que desejam nortear a implementação, como se pode ver nos fragmentos dos mesmos, a seguir:

Assim, o presente projeto volta-se para estas premissas buscando desenvolver neste estabelecimento de ensino uma aprendizagem sólida, plena e capaz de verdadeiramente contribuir com a formação social, moral, profissional e política daqueles que aqui ingressam; num contexto que envolva a responsabilidade, o respeito, e o compromisso social de todos (TEOLÂNDIA, 2018, p. 6).

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (TEOLÂNDIA, 2018, p. 24).

A nossa missão pauta em assegurar um ensino de qualidade, ao aluno do campo, garantindo o acesso e a permanência desses educandos na escola, para que sejam capazes de agir em nossa sociedade como verdadeiros cidadãos conscientes e críticos (GANDU, 2013, p. 136).

Objetivo geral: garantir ao educando uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e construção do conhecimento, promovendo seu crescimento pessoal e social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural (GANDU, 2013, p. 137).

As escolas pretendem trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 16).

O mundo é o local onde ocorre as interações homem-homem e homem-meio social caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido a rapidez do processo de assimilação das informações e pela globalização torna-se necessário proporcionar ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças, diferenças, distinções e divisões na tentativa de se formar o ser humano que se imagina. Isto será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 24-25).

Nesta perspectiva, busca-se a construção de um homem que se aproprie do conhecimento com sabedoria, seja agente de transformação, produtor de conhecimento, um ser com consciência social e reflexivo na busca da equidade; um homem que entenda e perceba as suas singularidades, emoções e afetividade como produto do meio e de suas interações sociais cotidianas; que seja condutor ativo no processo de construção do real, e consciente do processo de produção do saber, para deste modo, contribuir para uma sociedade mais justa, menos excludente, com ações planejadas, que partilham e respeitam a diversidade (UBAÍRA, 2014, p. 23).

Missão: oportunizar ao educando situações que contribuam para que seja sujeito participativo, reflexivo, de senso crítico, pesquisador e construtor de sua própria aprendizagem. Estando futuramente junto a sociedade apto para enfrentar os variados desafios que a vida lhe apresenta a cada momento (PPP UBAÍRA, 2014, p. 30).

Portanto, o PPP (Projeto Político Pedagógico) das Escolas do Campo (...) direciona ações que visam melhorar a qualidade do ensino, e primam pela permanência do aluno na escola com sucesso, estimulam a participação dos pais e da comunidade, envolvendo-se de forma significativa nas atividades educativas (SANTA INÊS, 2017, p. 5).

Missão: atuar no campo da Educação, tendo em vista valores, princípios e o conhecimento, de modo que nossos alunos se tornem cidadãos críticos conscientes e cientes de seus direitos e deveres (SANTA INÊS, 2017, p. 33).

Nota-se, desse modo, que todas as redes municipais de ensino pesquisadas estão imbuídas da intenção de disponibilizar uma boa educação para os seus estudantes; almejam impactar positivamente a vida dos mesmos por meio do ensino a eles dirigido, salientam a necessidade de formar cidadãos críticos e atuantes na perspectiva da transformação da sociedade, de modo a torná-la mais igualitária e menos excludente, o que é algo louvável, não obstante o fato de que, ao se aprofundar na análise das teorias pedagógicas nas quais estes se referenciam, perceber-se que tal objetivo tende a não se materializar de forma integral, haja vista as contradições de que tais teorias são eivadas, nos termos pontuados, as quais serão ilustradas com excertos retirados dos PPPs que mostram a adesão destes a elas.

Quanto à adesão destes PPPs direcionados à escolas do campo à pedagogia da educação popular (ou pedagogia freireana), vejamos alguns fragmentos dos mesmos que evidenciam tal adesão:

Assim a mais importante das tarefas educativas dentro e fora da escola é formar para o exercício da autonomia intelectual, moral e social. Freire já dizia que o objetivo da instituição escolar para a relação aluno-comunidade e comunidade-escola, visa à integração do aluno como ser indispensável frente à mudança social de forma crítica, bem como de maneira sensível e comprometida com valores éticos e morais da cidadania (TEOLÂNDIA, 2018, p. 17).

A Escola do Campo tem o compromisso de desenvolver competências que permitam ao educando ser sujeito de sua própria aprendizagem. Ele deve ser desafiado a pensar, expor suas ideias, buscar informações e transformá-las criticamente em conhecimentos. Paulo Freire afirma que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à abertura do espírito” (GANDU, 2013, p. 120).

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação (FREIRE, 1977, p. 69 In: WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 25).

A educação como prática de liberdade será consequência do processo educativo. Paulo Freire diz isto muito bem: deve se assumir o papel de educador democrático e ousado, desenvolvendo na prática educativa atitudes que reforcem a curiosidade e capacidade crítica dos alunos (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 15)

Paulo Freire defende que a prática de ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isto indica que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas sim, oportunizar ao educando que este passa a construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores e crenças (UBAÍRA, 2014, p. 19).

Sabemos que a educação não deve acontecer dentro desses moldes, mas pensar a educação de outra forma, mais complexa, provocante e transformadora, faz-nos levar a ter como inspiração o mestre Paulo Freire. O educador mais conceituado e respeitado de nosso país dizia que a escola deveria ensinar os alunos a “ler o mundo”, respeitando o contexto cultural e familiar dos estudantes, dando a eles a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, tendo voz ativa e vislumbrando realidades de ensino nos conteúdos trabalhados que tivessem relação direta com o mundo em que está inserido. Assim, pode-se dizer que educar é propor “leitura de mundo”, deixando dessa forma os alunos de serem expectadores, se tornando protagonista da história (UBAÍRA, 2014, p. 22).

Contrapondo esta visão simplista do meio rural, Paulo Freire, a partir de 1960, sinaliza que os camponeses corroboram para a educação popular, pois estes sujeitos revolucionam a prática educativa, criando métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o

universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (SANTA INÊS, 2017, p. 33).

Os excertos acima exarados deixam cristalizado que todos os municípios pesquisados se utilizam da pedagogia popular freireana como uma de suas referências teóricas para estruturar sua proposta pedagógica para as escolas do meio rural, o que confirma a importância e a posição hegemônica desta teoria pedagógica na esfera da elaboração e implementação de propostas de ensino relativas às escolas do campo.

4.2.1.2 Pedagogias da prática

Como mencionado anteriormente, entre as correntes pedagógicas que se situam no grupo daquelas que são consideradas contra-hegemônicas, que se centram nos saberes populares como referência para o ensino, e que têm influência no Movimento Por uma Educação do Campo – logo, destacam-se nas práticas educativas de escolas do campo na atualidade –, estão as chamadas pedagogias da prática, cujas características cabe abordar aqui.

Inicialmente, cumpre pontuar que essas pedagogias da prática de que se fala neste momento não se confundem com aquelas nomeadas com termos similares – racionalidade prática, epistemologia da prática, teoria do professor reflexivo etc. – quando tratamos, neste trabalho, das teorias pedagógicas burguesas hegemônicas na atualidade. Enquanto aquelas são originadas nos constructos teóricos do norte-americano Donald Schön – com forte inserção no campo educacional brasileiro –, e buscam acentuar a proeminência da reflexão sobre a prática docente enquanto elemento norteador da formação e do fazer docente, especialmente, além de não assumirem uma perspectiva de classe, nem focar nesta categoria explicativa, as pedagogias da prática de que falamos agora dizem respeito às referências pedagógicas nascidas no contexto brasileiro, que focalizam mais especificamente o contexto de ensino e das lutas no campo, e com viés contra-hegemônico, o que, obviamente, constituem referências e tem rebatimentos em processos de pensar/fazer formação docente para atuar no campo.

Essas pedagogias da prática, conforme Saviani (2011), que cunhou essa terminologia para classificar autores que tomam a experiência da prática cotidiana como referência e fundamento para o desenvolvimento de sua pedagogia, são de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas.

Não obstante as afinidades que possuem com a pedagogia da educação popular freireana, tais pedagogias trabalham com o conceito de classe, ao invés de povo. Tem sua

gênese nos anos de 1980, tendo como um dos seus formuladores e defensores de maior expressividade o educador Miguel Gonzalez Arroyo. O foco central de suas proposições é a crítica ao ensino tradicional, quanto ao seu método e ênfase que coloca na epistemologia do conhecimento clássico, tido como sendo burguês, bem como a construção de um fazer educativo que valorize o saber popular, com o fito de favorecer a luta dos excluídos pelo alcance de melhores condições de vida. No dizer de Santos (2013, p. 65), tratando dessas pedagogias,

destruir e construir outras formas de aprender e ensinar não se daria com base na incorporação das objetivações mais avançadas até então produzidas em direção à sua superação; mas, sim, buscando nas experiências da prática cotidiana de determinadas escolas e dos movimentos sociais, a partir de sua cultura e saberes, os elementos para a construção da escola da classe trabalhadora.

Arroyo, um dos principais porta-vozes desse posicionamento e, por consequência, do Movimento Por uma Educação do Campo, chega a transferir o *status* de principal instituição de formação da instituição escola para os movimentos sociais. Neste sentido, afirma: “buscamos saída na prática cotidiana da escola, porém, com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente e possível para os interesses dos trabalhadores” (1991, p. 18). Este autor sublinha que, ao lutarem pelas condições básicas de existência, os grandes educadores da atualidade são os movimentos sociais; entende que tais movimentos reeducam e forçam a sociedade a debater os seus problemas fundamentais. Nessa perspectiva, a luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos, compreendendo que o aprendizado dos direitos, da cidadania, constitui uma dimensão educativa. Em sua visão, o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pela maneira como tem agregado e mobilizado as pessoas na luta pela sobrevivência, sendo que considera-se a verdadeira educação aquela que se realiza pela prática, especialmente quando essa prática reflete a luta por condições básicas de sobrevivência (SANTOS, 2013).

Não que não reconheçamos a importância dos movimentos sociais para a consecução das necessárias transformações sociais. Pelo contrário, entendemos que eles são fundamentais para esse fim. Entretanto, consideramos que, para demarcar tal importância, não é necessário adotar e propagar a ideia de que esses movimentos sobrepõem-se à escolarização formal enquanto veio de transformação social, especialmente quando esta é concebida como tendo como função precípua a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos. Entendemos que essas duas esferas de atuação social são imprescindíveis e carecem de se retroalimentar,

tendo em vista a materialização da luta pela emergência de uma sociedade que se contraponha aos ditames do capital, de modo que, do nosso ponto de vista, sobrepor o caráter educativo dos movimentos sociais à escolarização formal constitui óbice para que tal sociedade venha a ser edificada.

Como já dissemos, Miguel Arroyo é uma das grandes referências teóricas, juntamente com o pensamento de Paulo Freire, no Movimento por Uma Educação do Campo. Foi ele o responsável pela elaboração do prefácio do livro “A educação básica do campo em movimento”, o qual apresenta uma síntese da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Neste prefácio, assevera:

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...” A educação básica do campo está se construindo enxertada em um movimento sociocultural de humanização. Não será esse o maior e melhor legado dessa conferência para nossa tradição pedagógica? (ARROYO, 1999, p. 11-12).

Conforme Santos (2013), a partir de análise dos posicionamentos de Arroyo, as formulações mais gerais da educação do campo, enquanto movimento, originam-se no plano da cidadania (direitos e deveres), da diversidade, da identidade, bem como do trabalho e da luta pela terra no interior de um movimento sociocultural de humanização. Este autor conclui que conhecimento, educação escolar e objetividade do saber não receberam a atenção devida na gênese desse movimento, o que, segundo ele, pode ter acontecido por conta da

centralidade da pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração ou lembrança da memória coletiva dos processos educativos e de aprendizagem. Que falta faz à nossa pedagogia tecnicista, formalista, racional e fria recuperar essas matrizes pedagógicas vividas nessa conferência, na qual os educadores, as crianças e os jovens se manifestaram como sujeitos culturais celebrando sua memória (ARROYO, 1999, p. 10).

O que se percebe é que a proposta defendida por Arroyo, não obstante a nobreza do objetivo que encerra, qual seja, colaborar para que os povos do campo tenham uma vida digna e emancipada, incorre em equívoco quanto ao juízo de valor que faz do saber sistematizado e das propostas educativas que o consideram central enquanto objeto de conhecimento a ser socializado para todas as pessoas, entendendo-o de forma padronizada e homogênea e

enquanto expressão unilateral dos interesses burgueses. Santos (2013, p. 69) corrobora essa constatação, quando afirma que posicionamentos como o exarado no fragmento acima

reduzem a ciência a uma abordagem específica da lógica formal. O texto enquadra a ciência como um todo homogêneo, sem conflitos, sem divergências históricas tanto no plano epistemológico quanto na luta de classes. Em relação às pedagogias que se colocam na defesa da educação escolar, essas são enquadradas como frias, racionais, tecnicistas e formalistas. Diante de um público que historicamente tem sido alijado de apropriar-se das objetivações do gênero humano, em especial as objetivações mais desenvolvidas, estes argumentos ganham força por conta de sua generalidade e impressionismo. Desse modo, a partir dos argumentos do referido autor, o leitor é levado a concluir que o conhecimento científico e a educação escolar são desprovidos de paixão, criatividade e movimento.

Enquanto orientação direcionada especificamente ao fazer educativo, as pedagogias da prática, como já foi dito, acentuam os saberes representativos do cotidiano dos estudantes, ligados à cultura, história, aspectos geográficos e demandas produtivas locais, enquanto objeto de aprendizagem. Daí porque as mesmas constituem em bases teóricas do Movimento Por uma Educação do campo, visto que este Movimento modula suas ações tomando como referência principal essa proposta educativa.

Conforme Bezerra Neto (2010, p. 152), o mote desse movimento, além da luta por reforma agrária e contra o capitalismo, é a constituição de uma educação específica para as pessoas que vivem e trabalham no campo, ou, em outras palavras, visa constituir uma educação “do campo”. Para este autor, as bases epistemológicas nas quais este movimento se consubstancia partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se o rural e o urbano não compusessem uma mesma totalidade. Por este raciocínio, este movimento prescinde da categoria totalidade na elaboração de suas proposições. Assim, “passa-se a admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana”.

Neste sentido, pondera o autor citado, tal discussão reveste-se de importância, em razão da heterogeneidade que caracteriza o espaço rural e as populações camponesas, visto que os movimentos sociais relacionam-se basicamente com os assentados por programas de reforma agrária, sendo que o campo também possui trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários oriundos do processo de migração ocorrido nos séculos XIX e XX, dentre outros grupos populacionais que há muito habitam áreas rurais do País e

que não se relacionam diretamente com movimentos sociais. Diante dessa diversidade do campo brasileiro, esse autor indaga: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo, ou de uma educação do campo?, e, arremata:

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

Problematizando essa discussão, Bezerra Neto (2010) pondera que, se partirmos do entendimento de que há a necessidade de uma educação específica para o campo, haveria de se considerar toda a diversidade que caracteriza a população campesina, e, neste sentido, se deveria pensar uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para os imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e para cada uma das demais Populações Tradicionais (Caiçaras, Ribeirinhos, Pescadores, Vazanteiros, Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu, Mangabeiras, Seringueiros etc.), gerando-se uma situação em que apenas se trabalharia com a diversidade, e jamais com o elemento que une todos os trabalhadores, que é o pertencimento a uma única classe social, composta pelos desprovidos dos meios de produção, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Embora considere a condição de classe dos trabalhadores do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo, enquanto tática de luta, opta pela defesa do específico no que diz respeito à educação almejada para as populações campesinas, ou seja, o foco é colocado nos conhecimentos próprios dos agricultores, em detrimento dos conhecimentos universais, considerados clássicos, imprescindíveis para a formação nos sujeitos de uma percepção apurada da realidade social.

Nesta perspectiva, além de não tomar a categoria totalidade como referência central de suas análises e proposições, este Movimento deposita pouca importância na categoria mediação, no que concerne à proeminência dos conhecimentos teóricos entendidos enquanto veículos de compreensão do real, por serem estes saturados de abstrações realizadas por meio de constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade, produzidos pela humanidade, por um ramo da ciência e/ou pesquisador em específico. Conforme Bezerra Neto (*idem*), tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica em que tentam captar a realidade, atitude que, em sua visão, acaba por endossar a ideia de que não há diferença entre essência e aparência, visto que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real focando em sua

mera aparência, diferentemente do que propõe a pedagogia histórico-crítica, que, assentada no materialismo histórico-dialético, postula uma análise do social que seja radical, rigorosa e de conjunto. Neste sentido, “por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado, aproximando-se das tendências pós-modernas” (*idem*, p. 153).

Vejamos, agora, como os municípios investigados nesta pesquisa expressam, por meio dos seus PPPs relativos à educação para o meio rural, princípios inscritos no que está sendo chamado aqui de pedagogias da prática.

Por meio da leitura e análise desses PPPs, extraímos dos mesmos alguns fragmentos que mostram que eles se utilizam desses princípios para estruturar e referendar suas propostas pedagógicas, como segue:

Desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos a partir de aproximações cada vez mais intensas com as informações específicas das diferentes áreas de ensino; Desenvolver a autonomia em relação à produção e aquisição de conhecimento a partir do exercício sistemático da metacognição, levando-o a aprender a aprender. Por isso busca-se um currículo que esteja dentro das possibilidades de aprendizagem dos alunos e de atuação da escola. Valorizando a cultura local e regional e, principalmente, a realidade em que os educandos estão inseridos (TEOLÂNDIA, 2018, p. 32).

Nessa perspectiva, cabe à escola preparar os alunos para o exercício da cidadania, cuidando da sua formação em habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e formas de atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem significativa que valorize sua identidade campesina (GANDU, 2013, p. 118).

(...) Desta forma, deve-se considerar a compreensão de que a escola deve possuir uma identidade própria que se constitui sob a influência dessa realidade local, tendo em vista que a educação no campo precisa de um trabalho mais abrangente para que possa convergir rumo à concretização da escola autônoma (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 8).

Objetivos específicos: desenvolver a capacidade de aprendizagem, postura pesquisadora, autoestima, valorização da terra para formação de valores, fortalecimento dos vínculos familiares e convivência comunitária, por meio de conhecimentos socialmente úteis, a fim de exercer sua cidadania; buscar a combinação entre teoria e trabalhos práticos como instrumentos para desenvolvermos habilidades e conhecimentos socialmente úteis à comunidade escolar (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 27).

Muitos acreditam que a Educação refere-se ao trabalho que se desenvolve no contexto das unidades educacionais que conhecemos nas escolas, desenvolvendo-se de forma organizada nos ambientes escolares que pouco se modificam ao longo dos tempos, utilizando uma dinâmica simplificada a partir de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro,

giz, livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, canetas, régua... Sendo a capacitação das crianças e jovens em conhecimentos fundamentais para a sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem com a aprendizagem dos cálculos matemáticos, da linguagem dominante no país (escrita, leitura e fala) e demais conteúdos como as ciências naturais, a história, a geografia ou as línguas estrangeiras. Dentro desse contexto está a escola tradicional que reproduz modelos, não estimulando a participação, define o professor como o detentor do saber, firma previamente os conteúdos a serem ensinados e despreza o conhecimento de mundo dos educandos (UBAÍRA, 2014, p. 22).

Por fim, o currículo precisa representar conhecimentos que façam significado para a vida dos educandos, e ainda, desenvolver habilidades e competências que estejam atreladas a vida cotidiana. Além disso, deve oportunizar a integração de conhecimentos que possam ser aplicados nas ações diárias (UBAÍRA, 2014, p. 36).

Segundo Arroyo, Caldart, Molina (2004), o processo de transformação das escolas do campo, tendo por base os princípios da Educação no/do Campo, perpassa por alguns elementos, dentre eles: a transformação do currículo escolar, que compreende estreitar as relações do currículo com o trabalho na terra e as condições concretas de vida da população do campo, evidenciando a relação dos educandos com o contexto em que vivem, de modo a contribuir na construção da identidade, através da valorização das formas camponesas de relacionar-se com o mundo, aprendendo e ensinando a ser um cidadão capaz de transformar a sua realidade (SANTA INÊS, 2017, p. 55).

Como aconteceu com os apontamentos feitos em relação à pedagogia da educação popular, também em relação às pedagogias da prática, todos os PPPs analisados se referenciam nas mesmas para definir suas propostas pedagógicas, embora haja uma diferenciação quanto à ênfase que cada um deles coloca nessas vertentes pedagógicas, visto que, dentre os cinco documentos analisados, o do município 5, apesar de mencioná-las, como se viu acima, não as encara como determinantes na estruturação do seu projeto educativo para o campo, como veremos posteriormente nesta produção.

Feito esta ressalva, somos levados a concluir que, nos outros quatro municípios, a educação do campo é pensada na perspectiva curricular que caracteriza as chamadas pedagogias da prática, qual seja, a ênfase nos conhecimentos característicos de cada localidade rural em que a escola esteja inserida, e que gravitam na realidade cotidiana dos estudantes, com o fito de empreender, por meio da educação, transformações e melhorias no contexto social imediato dessas localidades, como transparece nos excertos apresentados anteriormente. Dessa forma, a prioridade do fazer educacional recai sobre os saberes que circulam no dia a dia da vida rural, em detrimento dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade vem produzindo, os quais os camponeses têm não apenas o direito, mas a necessidade de deles se apropriarem.

4.2.1.3 O projeto educativo do MST como referência para a educação campesina

Como já mencionado nesta tese, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é um dos principais braços originários e propagadores do ideário da Educação do Campo, e, portanto, tendo em vista o fato de o mesmo ter conseguido, pela via da luta e de sua contingencial aderência a espaços estatais, materializar milhares de escolas rurais no País, em acampamentos e assentamentos por ele capitaneados, se faz necessário abordar elementos de seu projeto educativo, aqui.

Este movimento foi pioneiro no impulsionamento do debate e lutas por políticas públicas para a educação de acampados e assentados no campo. A busca por reforma agrária e pela superação das relações sociais de exploração são os seus principais objetivos, que são carreados pelo combate ao latifúndio e ao capitalismo em sua face neoliberal. Tal pretensão implica na formação de quadros que possam levar a cabo as ações necessárias ao seu alcance.

Nessa perspectiva, O MST defende a necessária relação que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. Sendo assim, entende que as práticas educacionais que acontecem no meio rural devam se voltar para a solução dos problemas que vão aparecendo no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, de modo a ajudar a construir reais alternativas de permanência no campo e de qualidade de vida para as populações que nele vivem. A educação defendida, ainda que nos marcos do capitalismo, deve pautar-se em valores socialistas e humanistas, a exemplo do coletivismo, do trabalho socialmente útil e da organização e auto-organização dos estudantes e professores (BEZERRA NETO, 2010). Apesar da relevância da intenção que norteia as ações desse Movimento, pesquisadores que o estudam apontam-lhe crítica quanto à forma com que tais princípios são praticados em seu interior. É o caso de D'Agostini (2009, p. 117), que afirma que

esses princípios, sob nosso ponto de vista e das pesquisas estudadas, estão sendo tratados, tanto na formação de educadores, como nas escolas do MST, de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, consequência das questões sociais a que a classe trabalhadora está submetida e às condições materiais que determinam a educação no Brasil. Essa constatação está articulada a outra questão importante: da influência predominante da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática e de seus idealizadores na orientação assumida e na formação de muitos dos intelectuais orgânicos do Movimento, sobretudo no período inicial de suas formulações.

Nesta direção, esta organização compreende que a educação não ocorre apenas nos espaços formais de aprendizagem. Em sua concepção (MST, 2005, p. 11), “a verdadeira

escola é a luta”. Sob tal argumentação, é desenvolvida tanto a crítica à educação escolar, quanto às suas elaborações acerca da teoria e práticas educacionais. Neste sentido, há, pelo Movimento, não obstante a educação escolar para os camponeses ser uma de suas bandeiras de luta, certa relativização da importância da escola enquanto espaço de socialização de conhecimentos, frente à importância atribuída ao caráter educativo subjacente às ações do Movimento. Afirma-se, por exemplo, que “lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas” (MST, 2005, p. 17), e que “para nós, escola é mais do que aula, e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos” (MST, 2005, p. 213).

Esta visão de escola, como já se disse, está baseada na crítica à escola em sua versão dita tradicional, quanto à forma e conteúdo que lhe caracterizam, e visa, portanto, transgredir os paradigmas nos quais esta se sustenta, na medida em que pretende conduzir o trabalho educativo com um viés mais pragmático e voltado para a satisfação de necessidades imediatas dos seus beneficiários no campo. É nesta perspectiva que o MST, tal qual o Movimento Por Uma Educação do Campo, defende uma educação diferenciada para o meio rural, uma educação que seja comprometida com a realidade imediata do estudante, considerando as particularidades do meio rural e visando alterar as condições de vida dos estudantes. Tal posicionamento fica patente em proposições de intelectuais orgânicos desses movimentos, como na que segue:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CEROLI & CALDART, 2002, p. 13).

O que está em questão, para o Movimento, é a realidade mais próxima do estudante. Realidade entendida como sendo

tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva (MST, 2005, p. 51).

O que sobressai dos apontamentos apresentados anteriormente é que o projeto educativo do MST, considerando a esfera própria do ensino a ser praticado nas escolas e em suas salas de aula, centra-se nos elementos específicos do contexto histórico, social, cultural,

geográfico e econômico do meio rural enquanto plataforma curricular a ser socializada pela escola. Ou seja, enfoca-se os aspectos característicos da vida cotidiana dos estudantes enquanto conteúdos escolares prioritários. Diga-se de passagem, isto é assumido expressamente pelo Movimento, como se pode ver no excerto que segue:

Dá para ver que esse nosso currículo tem pelo menos duas diferenças importantes em relação aos currículos tradicionais: 1) Tiramos o centro do processo de aprendizagem e ensino da sala de aula: aprendemos e ensinamos a partir da prática, onde quer que ela aconteça. Pode ser na biblioteca, na cozinha, na horta... 2) Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de português, matemática, português, ciências passam a ser escolhidos em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas dos assentamentos... (MST, 2005, p. 53).

Trata-se de uma visão que encara os conteúdos que compõe as disciplinas escolares que expressam variados ramos científicos como se estes nada tivessem a ver com a realidade social, como se estes fossem destituídos de funcionalidade na vida individual e coletiva. Como adverte Saviani (2008, p. 64),

Há a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos, sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso, dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.

Do nosso ponto de vista, entendemos que uma escola, seja lá qual for o contexto social no qual esteja inserida, precisa refletir em sua dinâmica a realidade que a cerca diretamente. Mas isso não deve se constituir na centralidade do trabalho educativo, como querem a perspectiva do movimento da educação do campo, da pedagogia popular e das pedagogias da prática, as quais, neste sentido, aproximam-se das teorias pedagógicas de base escolanovista. Tal centralidade, a nosso ver, deve residir no objetivo de garantir aos discentes a máxima apropriação das objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas em circulação na sociedade, visto que estas configuram-se em veículos seguros para uma sólida formação intelectual, cultural e política, e, por conseguinte, para instrumentalização de processos de transformações sociais substantivas.

De acordo com Santos (2011), o enveredamento dos movimentos sociais de luta no campo e na cidade pela adesão e desenvolvimento de um projeto educativo centrado no local, no cotidiano, tendo como motivação as lutas imediatas, em detrimento do horizonte da luta pela emancipação humana, pela superação da formação social capitalista, atrela-se à

mudanças e contexto histórico-sociais mais amplos, em que o caráter contestatário desses movimentos foi cedendo espaço a forças sociais mais preocupadas com a construção de condições melhores de vida dentro dos marcos do capitalismo, abandonando-se a via revolucionária, que, outrora, já foi bandeira de luta dessas organizações. Em substituição a esta via, vem ganhando destaque bandeiras de luta que têm como consignas “a cidadania, as políticas públicas, o desenvolvimento e a luta institucional em si, que, juntamente às teorias emergentes em meados da década de 1960, apontavam para a suposta superação das teses materialistas históricas de explicação e atuação na realidade social” (SANTOS, 2011, p. 154).

Especificamente em relação ao MST, é mister reconhecer os avanços que ele expressa quanto à organização e consciência de classe dos trabalhadores rurais a ele ligados. Isso transparece, inclusive, na forma de gestão escolar que é aplicada nas escolas dos assentamentos e acampamentos geridos pelo Movimento, em que incentiva-se a participação das comunidades nas escolas, a autogestão e a auto-organização dos estudantes e professores. Os estudantes são levados a aprender a pensar na instituição escolar no sentido de sua transformação “num instrumento democrático a serviço da classe trabalhadora, também aprendem a gerir cooperativas e associações criadas e mantidas pelas cooperativas e, assim, a organizar a produção e distribuição de suas mercadorias” (BEZERRA NETO, 1999, p. 113).

Não obstante os problemas de ordem teórica, dos posicionamentos que emite em relação ao lugar do conhecimento científico na formação dos sujeitos, e do tipo de crítica que o MST dirige à educação escolar, é mister reconhecer que este Movimento tem contribuído para a retirada de milhares de trabalhadores de níveis elementares de compreensão e enfrentamento na realidade. A luta política por ele encampada colabora significativamente para uma alteração da realidade social marcada pela desigualdade característica do capitalismo, embora sua tática, neste âmbito, e no setor educacional – especificamente, e nos termos aqui discutidos –, seja insuficiente para a derrocada definitiva dessa formação social e de todas as suas mazelas.

Quanto à presença de princípios político-pedagógicos do projeto educativo do MST nos projetos político-pedagógicos analisados, pode se dizer que, ao expressar elementos das chamadas pedagogias da prática, estes PPPs acabam também referendando, mesmo que indiretamente, proposições da proposta do MST, visto que ambas as referências educativas são constituidoras do ideário do Movimento por Uma Educação do Campo, e, portanto, possuem mais semelhanças que diferenças. Entretanto, percebemos que o PPP direcionado à educação para as escolas rurais de um dos municípios analisados apresenta elementos que

mostram uma filiação direta de sua proposta de ensino ao projeto educativo do MST. Nesse PPP, se afirma, por exemplo, que

De acordo com a necessidade de formação e escolarização, a comunidade vem construindo a sua educação e sua escola, e essas são delineadas na própria trajetória de luta e organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nessa construção coletiva, busca recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da Terra, Pedagogia da História, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Luta Social e Pedagogia da Práxis (GANDU, 2013, p. 131).

Nota-se que este excerto faz referência à categorias que são próprias do projeto educativo do MST, a exemplo de pedagogia da terra, pedagogia da práxis, pedagogia da luta social e Pedagogia do Movimento. Ao descrever tais categorias, o PPP, dentre os apontamentos feitos, diz o seguinte:

Na **Pedagogia da Luta Social**, os movimentos sociais acreditam que a matriz formadora básica dos sujeitos sociais é a luta social, combinada com a matriz da organização coletiva e temperada pela atuação de diferentes matrizes pedagógicas, ou conformadoras do ser humano, também acionada pela dinâmica do movimento. O que educa as pessoas é a luta concreta e suas contradições, enfrentamentos, idas e vindas, conquistas e derrotas (GANDU, 2013, p. 132).

O que tem se chamado de **Pedagogia do Movimento** é exatamente essa prática educativa preocupada com formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente, buscando refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos trabalhadores rurais, diaristas, pequenos agricultores, Sem Terra, e extrai dela lições que permitam qualificar a intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas (GANDU, 2013, p. 132-133).

Fica evidenciado que, nestas passagens, o PPP em questão faz referência direta ao projeto educativo do MST, conforme características do mesmo, já apresentadas. Entretanto, é importante sublinhar que tal projeto educativo não é dominante neste documento. Vale dizer, inclusive, pela análise das demais partes deste PPP, que estas proposições da proposta pedagógica do MST aparecem no mesmo mais por conta de um ecletismo teórico incauto, do que em razão de uma real identificação com o que é defendido pelo MST em termos de ensino.

Segundo dados levantados pelo Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), o Brasil possuía, naquele ano, 181.939 escolas de educação básica, sendo 141.298 públicas e 40.641 privadas. Do total de escolas públicas, 84.344 estavam localizadas em áreas urbanas, e 56.954 em áreas rurais. Das localizadas em áreas rurais, pouco mais de 2 mil são instaladas em

acampamentos e assentamentos – que obviamente, não são dos Movimentos Sociais ligados a tais acampamentos e assentamentos (são equipamentos públicos), mas sofrem influência direta do seu ideário –, o que significa dizer que a maioria absoluta das escolas localizadas em áreas rurais no Brasil direcionam e executam suas propostas educativas independentemente do que é proposto em matéria de projeto educativo pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ou outro movimento similar.

Não obstante à importância do ideário do MST e dos projetos educativos levados a cabo nas escolas instaladas em assentamentos e acampamentos, a realidade estatística mencionada no parágrafo anterior impõe a este trabalho que se debruce, também, e principalmente, sobre as referências pedagógicas (e políticas) que direcionam as escolas do campo de um modo geral, tendo em vista que a maioria absoluta dessas escolas não são instituições ligadas ao MST ou a outras organizações congêneres, o que, de certa forma, já vimos fazendo; importa aqui tratar mais diretamente da legislação nacional que cobre todas as escolas do campo.

Dito isto, de forma complementar ao que já foi dito neste trabalho em relação à proposta pedagógica do MST, constata-se, que, em geral, a legislação em que se referencia as escolas do campo é a mesma que conduz as escolas ligadas ao MST, embora estas últimas possuam especificidades que lhes são próprias, como já demonstrado nesta tese.

Tal legislação já foi discutida neste trabalho, especialmente no que diz respeito às disposições da LDB 9394/96 e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1/2002, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 – direcionadas à educação do campo enquanto modalidade educativa, nas quais sobressai a perspectiva do respeito e valorização da diversidade e características específicas das localidades e populações rurais no contexto da educação que lhe é direcionada, com o que não há como se discordar. O ponto problemático de tal legislação, como já pontuado, é a proeminência dos aspectos relativos ao cotidiano local da vida dos sujeitos que vivem no e do campo (história, cultura, costumes, saberes locais) frente aos conhecimentos universais, enquanto referência para o currículo a ser movimentado nas escolas do campo que nela subjaz. Tal legislação, como já foi dito, teve notável influência do Movimento Por uma Educação do Campo em seu processo de elaboração, aprovação e implementação, e, por esta razão, cristaliza, em larga medida, suas proposições e as referências pedagógicas nas quais estas se baseiam, transmutando-as para a esfera do fazer educativo propriamente dito em escolas do meio rural.

Ante o exposto, importa, neste momento, se verificar em que medida os Projetos Político-Pedagógicos que orientam a educação do campo dos municípios investigados nesta pesquisa refletem as orientações que constam na legislação nacional que disciplina a educação relativa às escolas do campo. Quanto a isso, pode se dizer que, em geral, com a variação de um ou outro dispositivo que é citado por determinados PPPs analisados, e em outros não, a legislação relativa à educação do campo na qual estes documentos se embasam é a seguinte: artigo 28 da LDB 9394/96; Parecer CNE/CEB nº 36/2001, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Como já pontuado, tal legislação sofre influência direta do Movimento Por uma Educação do Campo, por meio de ações de movimentos sociais de luta no campo e da colaboração de intelectuais orgânicos deste Movimento. Dessa maneira, considerando o caráter propositivo deste movimento, bem como considerando o registro, neste trabalho, de algumas asserções da legislação citada e suas repercussões na discussão em tela, é lícito concluir que esta reverbera a proposta educativa do movimento Por uma educação básica do campo, e, por sua vez, referenda elementos do projeto educativo circunscrito à pedagogia da educação popular, às pedagogias da prática e ao MST. Neste sentido, como essa é a base legal dos PPPs analisados, isto constitui mais um indicativo de que o ensino do campo dos municípios a que estes documentos se referem é norteado pelas concepções pedagógicas que estão implícitas na legislação nacional que normatiza a educação no campo.

4.2.2 Presença das pedagogias hegemônicas na educação do campo

Cumpra-se reiterar, aqui, que nos pautamos no pressuposto de que as configurações curriculares (teóricas e práticas) que a formação docente assume nas instituições incumbidas de desenvolvê-las estão diretamente imbricadas com o contexto social, econômico e político em que se inserem, o qual, eivado de valores e componentes ideológicos ligados a divergentes concepções de homem, sociedade e educação – logo, de interesses de classes –,

indubitavelmente, influencia os processos formativos em geral, os inclinando para a consecução de determinado projeto de sociedade.

As concepções que estão se destacando como hegemônicas, no que tange às categorias citadas, são aquelas lastreadas e propulsoras do ideário neoliberal e capitalista. Tratando das repercussões desse ideário na vida social, Gentili (2001, p. 2) aponta que as políticas neoliberais incrementaram e incrementam a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que tem o poder econômico e político. Elas “agravam o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem”. As vicissitudes desse caminho acabam por se reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos e a comunidade escolar (FACCI, 2004).

É sob a égide desse ideário que são construídos documentos oficiais que normatizam e orientam a operacionalização da formação de professores para a educação básica no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Nesse período, é possível se perceber a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e polivalência como conceitos chave (MAZZEU, 2009).

Nessa perspectiva, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação docente, em particular, deve ser compreendida, conforme esta autora, como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia seria viabilizar a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e ao modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

É nesse contexto que, segundo esta autora, organismos multilaterais internacionais e regionais como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD e CEPAL vêm induzindo reformas educativas e econômicas em países da América Latina e Caribe – dentre os quais o Brasil – em que a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico, e, por conseguinte, confere-se importância estratégica à formação docente para a efetiva implementação das políticas educacionais. Esta formação é encarada, portanto, por um viés mais utilitário e pragmático que emancipador, devendo

caminhar no sentido de conduzir a educação básica para a satisfação das exigências do sistema produtivo no que tange à preparação de recursos humanos para potencializá-lo.

De acordo com Mazzeu (2009), um dos principais marcos desencadeadores das políticas educacionais pautadas em tais diretrizes foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Esta conferência, que teve a participação de 155 países, foi financiada pelos organismos multilaterais já citados. Suas discussões se materializaram na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a qual apresenta, entre outras orientações, prescrições de como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar proporcionalmente os recursos financeiros e humanos nesta empreitada.

Um documento de abrangência internacional que se alinha a esta perspectiva de educação e formação docente é o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação do economista francês Jacques Delors³⁰. A partir da realização de um diagnóstico que incluiu aspectos da realidade econômica e educacional mundial, essa Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mutação. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser. No campo específico da formação docente, tal documento corrobora as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada, enfatizando o ensino por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas imediatos) como eixos estruturantes dos processos formativos, tendo como norte precípua a reflexão sobre a prática.

Trazemos à tona, neste momento, esta breve contextualização por entendermos que esta proposta formativa pautada nos quatro pilares de Delors, que podem ser resumidos no lema “aprender a aprender”, constituem expressão do ideário do escolanovismo e das teorias pedagógicas dele decorrentes – especialmente o construtivismo, quando se considera as suas repercussões quanto à concepção política nela subjacente e transposição dos seus procedimentos para o âmbito da escola pública –, as quais, como já exposto neste trabalho,

³⁰ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no Ano de 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, e ficou conhecido aqui como Relatório Jacques Delors (2002).

ocupam posição hegemônica na condução das práticas educacionais em geral, e, em sendo assim, inexoravelmente, estão presentes também na realidade da educação do campo. Isto foi constatado na análise dos PPPs dos municípios investigados enquanto amostragem neste trabalho. Vejamos algumas passagens destes documentos que demonstram que parte dos municípios em questão adere a este lema tão em voga na atualidade:

Para buscar respostas plausíveis aos desafios que essa nova educação impõe, o educador precisa organizar-se buscando quatro aprendizagens essenciais que, ao longo de toda a vida será de algum modo a sua bússola segura; essas aprendizagens seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (TEOLÂNDIA, 2018, p. 18).

Essa aprendizagem significativa é referendada pela UNESCO, através de sua Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (2000), a qual propõe uma ação pedagógica fundamentada em quatro pilares os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver junto e aprender a ser. (GANDU, 2013, p. 119 Grifo no original)

Neste cenário de mudanças, o estudante tem o papel fundamental na construção do seu aprendizado. O professor deve ser um encorajador, um colaborador, investigador do processo. A UNESCO, através de sua Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (2000), estabelece quatro pilares de um novo tipo de educação com enfoque em: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver junto e aprender a ser (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 20 Grifos no original).

Por isso, que há a necessidade de criar situações em que o indivíduo seja instigado a construir seu conhecimento, circunstâncias em que ele precise fazer escolhas diante de problemas que surgem espontaneamente e não criados num clima artificial. Prezamos por um espaço em que o professor não assuma a posição de concentrador do saber, mas do sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto. Esse espaço distancia-se daquele em que geralmente nos colocamos em sala de aula: ditadores de um conhecimento que somente nós podemos disseminar (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 18).

Percebe-se que a alusão e defesa dos chamados quatro pilares da educação, ou do conhecimento, é direta nos excertos exarados. De igual modo, está explícito, nos mesmos, uma percepção negativa do processo de transmissão de conhecimentos pelo professor na esfera do ensino, colocando-se ênfase quase que exclusiva na proatividade estudantil frente aos objetos de conhecimento enquanto garantia de aprendizagem. Desta forma, o ato de ensinar, função por excelência do professor, cede lugar ao ato de incentivar, estimular os estudantes e criar situações para que estes possam aprender por si.

As nuances e implicações dessa perspectiva de ensino já foram razoavelmente discutidas no primeiro capítulo desta tese. Não obstante, a fim de se reiterar suas implicações

(políticas e didáticas) para a materialização de uma educação que atenda às necessidades e anseios da classe trabalhadora, entendemos que é importante recuperar o que Duarte (2008, p. 215) aponta como sendo os quatro princípios valorativos que perpassam o lema “aprender a aprender” enquanto referência pedagógica. Segundo este autor,

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças.

O que se depreende desses princípios é que conduzir a educação com base em tal lema significa atribuir ao estudante a responsabilidade pela sua aprendizagem, atitude bem própria do sistema capitalista, quando, por exemplo, responsabiliza os indivíduos pelo resultado – êxito ou fracasso – de suas conquistas materiais e intelectuais, sem considerar os condicionantes econômicos e políticos que interferem no percurso de cada um e de todos. Materializar tais princípios nas escolas rurais, as quais, historicamente, sofrem ainda mais com o descaso quanto à disponibilização de condições objetivas de ensino e aprendizagem do que as escolas urbanas, implica em deixar as populações que vivem no meio rural à própria sorte em matéria de educação escolar, e, por conseguinte, em mantê-las à margem do acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos que foram produzidos pela humanidade, o que concorre para a perpetuação de sua condição de submissão e exploração na correlação de forças com a classe dominante.

O uso de teorias pedagógicas ditas hegemônicas como fundamentação de suas propostas educativas é evidenciado nos PPPs analisados quando estes esboçam, explicitamente, um ecletismo teórico, ao dizerem que se baseiam ao mesmo tempo no sociointeracionismo de Vigotski e no construtivismo piagetiano, além de outras tendências pedagógicas, como se pode notar nos excertos que seguem:

A escola pretende, através das ideias explicitadas neste documento, tendo como base a LDB e ideias de teóricos, Piaget, [sic] Paulo Freire, Vygotsky e outros, que contribuem para o desenvolvimento da educação escolar numa visão transversal e interdisciplinar, construir coletivamente uma educação que alcance excelência, onde priorize o processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as diversidades, cedendo maior espaço entre o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser (TEOLÂNDIA, 2018, p. 7).

Assim também, a concepção construtivista baseada nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) defende a organização do trabalho didático-pedagógico de modo que o aluno seja o copiloto de sua própria aprendizagem. Tanto Piaget como Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente. O educador é o mediador ou facilitador desse processo (GANDU, 2013, p. 121).

Os pressupostos teóricos que embasaram o andamento deste trabalho estão ancorados nas teorias de Vygotsky, Piaget, Henry Wallon, Paulo Freire, na LDB 9394/96, na lei 10.639/03, a Lei Federal nº 11.114, de maio de 2005 e os pilares da educação contribuindo para mudar o olhar do educador em relação a sua prática (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 16).

O ecletismo teórico que se percebe nos PPPs mencionados reflete uma falta de clareza quanto à definição da linha teórico-pedagógica adotada por essas propostas educativas. Essa falta de clareza se expressa quando se coloca lado a lado teorias pedagógicas como o construtivismo piagetiano e o sociointeracionismo vigotskiano, visto que, como se sabe, trata-se de perspectivas teóricas lastreadas em bases ontológico-epistemológicas divergentes. Enquanto a primeira (construtivismo) defende uma visão biologicista do desenvolvimento humano e das relações do homem com o meio, realçando os aspectos maturacionais e subestimando o lugar da historicidade neste campo, a segunda (o sociointeracionismo), em consonância com a sua raiz marxiana, demarca a importância dos determinantes histórico-sociais no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Não que a questão do social não esteja presente no construtivismo piagetiano. Esse constructo teórico considera o social no desenvolvimento dos indivíduos. Só que um social que se reduz às interações sociais entre as pessoas, interações estas que podem se dar, conforme essa visão, na forma de cooperação ou coação. A grande ênfase da concepção piagetiana está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio enquanto veículo de aprendizagem; o desenvolvimento do psiquismo parte do individual para o social. Neste sentido, Piaget não comunga com a ideia de que o social está na origem da individualidade humana, na essência do desenvolvimento do psiquismo, pressuposto que constitui o cerne do sociointeracionismo vigotskiano.

De modo geral, pode se dizer que a análise dos PPPs dos municípios investigados mostra uma convergência dos mesmos no sentido de expressarem um ecletismo quanto às referências teórico-pedagógicas que adotam enquanto orientação de suas propostas educativas. Esse ecletismo abrange, de forma integral, três dos cinco documentos analisados (Teolândia, Gandu e Wenceslau), e, de forma parcial, o documento referente ao município (Ubaíra). As referências pedagógicas contempladas neste ecletismo inclui a pedagogia freireana, as pedagogias da prática – associadas ao projeto educativo do MST –, as quais

podem ser classificadas como pedagogias contra-hegemônicas, como pontuamos. Além destas pedagogias contra-hegemônicas, também faz parte desse ecletismo a adesão, pelos PPPs analisados, à pedagogias ditas hegemônicas, a exemplo do construtivismo e da sua expressão sintetizada no “novidadeiro” lema do “aprender a aprender”.

Dito isto, conclui-se que nos contextos de ensino que fazem parte do nosso objeto de estudo preponderam teorias pedagógicas que destoam dos pressupostos teórico-metodológicos circunscritos à pedagogia histórico-crítica, conforme enunciação de suas características, bem como daquelas referentes às pedagogias contra-hegemônicas e hegemônicas, apresentadas neste trabalho.

4.2.3 Projeto Político-Pedagógico do contexto pesquisado que adota a pedagogia histórico-crítica

Na análise dos PPPs, identificamos que um deles afirma nortear o trabalho pedagógico a que se dirige com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (sociointeracionismo), sem recair no ecletismo teórico que marca os demais documentos. A seguir, faremos alusão a aspectos deste PPP que evidenciam tal filiação teórica.

Vejamos, então, como sinalizado anteriormente, de que maneira um dos municípios estudados demonstra, por meio do seu PPP, conduzir sua prática educativa em escolas do campo a partir da mesma base teórica que sustenta a Ação Escola da Terra na UFBA.

De antemão, cumpre informar que o PPP em questão foi elaborado no ano de 2017, período no qual profissionais de educação do município envolvidos em sua elaboração participaram de uma das edições do Curso da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) implementadas pela UFBA, o que permite afirmar que a sua elaboração sofreu influência direta deste Curso, por meio da formação que foi proporcionada àqueles profissionais, e isso foi confirmado com o professor que exerceu a função de assessor pedagógico/tutor da Ação Escola da Terra no município em questão.

Ao se ler este PPP, percebe-se uma afinidade do que ele propõe em matéria de proposta educativa com o que é proposto pelo projeto educativo levado a cabo pela Ação Escola da Terra na UFBA, cujo principal aspecto de convergência centra-se na adoção da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como bases teóricas do trabalho pedagógico que pretendem desenvolver.

O município de cujo PPP se fala agora assume abertamente a pedagogia histórico-crítica como orientação teórico-metodológica para o trabalho desenvolvido em suas escolas do campo. Isso fica cristalizado já no início do documento, na assertiva a seguir, quando se aborda sobre o processo de alfabetização a ser desenvolvido nas escolas envolvidas:

Assim, fomentar o processo de alfabetização compreendendo que é possível alfabetizar visando à máxima e não à mínima humanização dos indivíduos; que as ferramentas não são desconhecidas – o que falta é justamente enxergar para além da aparência do instrumental; e por fim, que o professor precisa estar atento à relação entre teoria e prática que extrapola a mera troca de experiências, desprovidas de bases consistentes que verdadeiramente atendam às lutas da classe trabalhadora. Seguindo as concepções e pressupostos teóricos que fundamentam as concepções histórico-críticas em consonância à psicologia histórico-cultural, os quais são apoiados no conceito de trabalho dos autores: S. L. Vigotski, Dermeval Saviani, Ligia Martins, Marsiglia, entre outros (SANTA INÊS, 2017, p. 6).

E quando se faz referência direta à operacionalização do trabalho pedagógico nas escolas do campo da rede de ensino em tela, ao se registrar que

as equipes de professores fazem planejamentos semanais acompanhadas pela equipe pedagógica específica para educação do campo. O planejamento é coletivo, o que possibilita a socialização de ideias e trocas de experiências, tornando a ação enriquecedora e produtiva. As escolas do campo trabalham com a metodologia histórico-crítica (p. 17).

Observa-se, desse modo, que este município não apenas diz adotar a pedagogia histórico-crítica como orientação para o seu trabalho pedagógico nas escolas do campo, mas, também, demonstra, por meio do seu PPP, se utilizar desse referencial concretamente no dia a dia das instituições escolares, inclusive nos momentos de atividade de planejamento dos seus professores.

Outros aspectos que carecem de ser enunciados aqui quanto ao PPP em discussão é a relação que o mesmo aponta quanto ao lugar dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos na formação escolar e a defesa de princípios da psicologia histórico-cultural no fazer pedagógico, a qual, como já se registrou neste trabalho, constituiu conteúdo de estudo na formação continuada da Ação Escola da Terra na UFBA. Quanto à apreensão que faz da relação entre saberes científicos e saberes cotidianos, nota-se um equilíbrio neste sentido, quando, por exemplo, se diz que “a contextualização dos conhecimentos, o ensino e aprendizagem dos saberes e fazeres do campo e no campo deve ser integrado com a pluralidade histórica e cultural da comunidade, sem deixar de lado os conhecimentos do núcleo comum exigido pelo MEC”, ou quando se afirma que “a escola é o lugar em que seus interesses [dos camponeses] são articulados aos conhecimentos científicos que buscam

fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais” (p.33). Observa-se, desse modo, que os conhecimentos referentes à realidade local dos estudantes não se sobrepõem àqueles conhecimentos tidos como universais enquanto conteúdos escolares.

Quanto à menção que faz aos princípios da psicologia histórico-cultural, este PPP aborda, entre outras asserções, a seguinte:

Segundo Martins, por essa via, ao postular o comportamento propriamente humano como comportamento mediado por signos, a psicologia histórico-cultural demonstra que as raízes da estrutura funcional do psiquismo assentam-se em bases sócio-históricas, ou por outra, que essa estrutura reflete as atividades sociais que sustentam a relação do sujeito com seu entorno histórico. Trava-se, assim, um entrelaçamento entre desenvolvimento social e desenvolvimento individual, pelo qual o homem, em tese, é produzido por aquilo que produz. Esse entrelaçamento coloca em relevo o traço decisivo das condições sociais de desenvolvimento. Elas exigem a participação do outro, impondo-se como um processo intersíquico mediado pelos signos culturais. Há que se reconhecer, então, que os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se em condições de educação. Mesmo contando com todos os requisitos naturais, biológicos – com todas as funções psíquicas elementares –, tais requisitos não conduzirão autonomamente à máxima conquista das propriedades verdadeiramente humanizadoras (p. 43).

Vê-se, portanto, que esta proposta educativa compreende a importância da mediação do trabalho pedagógico para se garantir aos sujeitos a máxima apropriação das conquistas intelectuais alcançadas pela humanidade, entendidas enquanto veículo de humanização e emancipação.

Ademais, cumpre salientar que tais asserções, no contexto educativo em questão, não ficam apenas na esfera do discurso. Elas são movimentadas na prática educativa das escolas envolvidas, inclusive como objeto de estudo e planejamento operacional dos professores, o que é favorecido pela dinâmica de formação continuada dos docentes envolvidos. Sobre esta questão, o PPP afirma que

a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação Santa Inês, por meio do Programa Escola da Terra, vem atendendo em parte as necessidades encontradas nas práticas pedagógicas de alguns dos docentes. Neste sentido, montou-se o PROFOC (Programa de Formação Continuada), que tem ampliado a formação desses professores que trabalham em turmas multisseriadas (...), e que vem ajudando os mesmos a desenvolverem suas atividades pedagógicas de maneira mais estrutural. Essas formações estão baseadas na pedagogia histórico-crítica, para fortalecer a prática educativa em sala de aula, enriquecendo o trabalho pedagógico do professor (p. 21).

Além de confirmar a identificação do trabalho pedagógico desenvolvido no município em voga com a pedagogia histórico-crítica, o excerto acima corrobora a afirmação de que o documento em análise foi produzido sob influência direta da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) – que, neste caso, foi conduzido pela Faculdade de Educação da UFBA –, o que pode ser considerado um resultado do trabalho formativo desenvolvido por esta instituição junto a profissionais de educação daquela cidade, que, indubitavelmente, favoreceu o surgimento de uma experiência educativa que pode ser considerada um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de um determinado município baiano.

Nesta parte do trabalho, trouxemos à tona uma descrição e problematização de teorias pedagógicas que circulam na educação no campo em geral, buscando-se identificá-las e discuti-las no âmbito de municípios baianos que inserem-se no objeto de pesquisa aqui em análise. Com isso, tencionamos verificar em que medida a adoção, por parte dos municípios investigados, das teorias pedagógicas que subjazem na educação do campo dos mesmos, conforme registrado em seus PPPs, favorecem ou dificultam um processo efetivo de implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos socioeducativos.

A análise dos PPPs revelou que as teorias pedagógicas preponderantes nos documentos são a pedagogia da educação popular (freireana), as chamadas pedagogias da prática – e as expressões destas duas no Movimento Por Uma Educação Campo e no projeto pedagógico do MST, sendo elas classificadas como pedagogias contra-hegemônicas –, bem como as teorias pedagógicas derivadas do Escolanovismo, sintetizadas no lema “aprender a aprender” – sendo estas classificadas como pedagogias hegemônicas. Também percebeu-se que um dos municípios investigados traz no seu PPP para a educação no campo uma clara identificação com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas de caráter contra-hegemônico.

Depreende-se, destes dados, a despeito de um dos municípios assumir que norteia sua educação no campo com base na pedagogia histórico-crítica – o que representa um percentual de 20% no conjunto dos cinco municípios que compõem a amostra –, que prepondera na educação do campo do contexto empírico em tela a pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática e as pedagogias do aprender a aprender, caracterizando um ecletismo teórico, o que nos autoriza a afirmar que a adoção das teorias pedagógicas assumidas pela maioria dos municípios analisados (80%) constitui um elemento que pode ser considerado um obstáculo, um limite para que a implementação da pedagogia histórico-crítica se efetive na

educação do meio rural desses municípios, visto que, em sendo dominante tais teorias pedagógicas nos PPPs analisados, infere-se que os professores envolvidos vêm desenvolvendo um trabalho pedagógico e sendo formados continuamente pautados nas mesmas, o que concorre para que haja uma tendência de resistência por parte dos mesmos de começarem a desenvolver seu ofício com base na pedagogia histórico-crítica, especialmente por essa pedagogia se configurar, conforme demonstrado ao longo deste trabalho, numa corrente pedagógica que se contrapõe à proposta educativa consubstanciada nas referências pedagógicas prevaletentes na educação do campo dos municípios estudados, mormente no tocante à importância que ela atribui à escola enquanto principal instituição de formação dos sujeitos, bem como na preeminência que coloca nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos enquanto elementos basiladores do currículo dessa formação.

Dito isto, informamos que, no próximo capítulo, serão abordados outros elementos constitutivos do objeto de pesquisa estudado que têm potencial para indicar limites – enquanto expressões de contradições da totalidade do modo de produção capitalista que reverberam nos contextos educativos em questão – e possibilidades para uma implementação efetiva da pedagogia histórico-crítica na educação de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra, a saber: uma análise de dispositivos legais que disciplinam a educação desses municípios no que concerne à apresentação de proposições ligadas à garantia de condições de trabalho e de valorização docente, quais sejam, o Plano de Carreira do Magistério e o Plano Municipal de Educação de cada cidade; e uma análise das percepções de professores egressos do curso da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) efetivado pela UFBA quanto à forma como eles compreendem/avaliam os conhecimentos abordados/apreendidos na formação continuada em questão, especialmente aqueles referentes à PHC, para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho e de valorização docente que vivenciam na educação do campo.

5 ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MUNICÍPIOS BAIANOS POR MEIO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA

Neste capítulo, apresentaremos e problematizaremos questões do nosso campo empírico que possam se constituir em contradições e/ou possibilidades para uma inserção efetiva da pedagogia histórico-crítica na educação do campo dos municípios pesquisados. Isto se dará por meio de duas frentes de discussão: na primeira, abordaremos dados que remetem à existência, ou não, de adequadas condições materiais de trabalho (para os professores) e de aprendizagem (para os estudantes) no contexto da educação do campo dos municípios baianos que participam do objeto de pesquisa em discussão. A imersão em tais dados se deu a partir da leitura e análise dos Planos Municipais de Educação e dos Planos de Cargos e Salários do Magistério destes municípios, além de entrevistas com profissionais envolvidos na operacionalização do ensino dos mesmos. Numa segunda frente, exporemos as percepções dos professores cursistas, coletadas a partir da aplicação de questionários, quanto aos conhecimentos abordados/apreendidos no curso para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que eles vivenciam na educação do meio rural.

5.1 Condições de trabalho e de aprendizagem na educação do campo dos municípios pesquisados

Entendemos que condições de trabalho e de aprendizagem compreendem todos aqueles elementos do âmbito material que podem interferir, positiva ou negativamente, para o êxito da educação escolar no campo, a exemplo de: infraestrutura dos prédios escolares e das comunidades rurais; disponibilização de mobiliário, equipamentos e material didático; fornecimento de alimentação escolar; condições de deslocamento de estudantes e professores; e formação e valorização financeira dos docentes que atuam neste meio.

É consenso entre estudiosos da temática aqui em voga que as condições de trabalho sobre as quais os professores labutam jogam papel crucial no resultado da atividade laboral desenvolvida por estes profissionais. Quando tratamos das proposições da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que se coloca na dianteira da defesa de uma educação pública efetivamente qualificada e promotora de aprendizagens para os filhos da classe trabalhadora, as condições de trabalho que, em geral, se constata nesta realidade educativa

constituem um óbice (não intransponível) para que esta teoria pedagógica se efetive em tal realidade, não obstante a potência transformadora de que ela se reveste. Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica, por se posicionar de forma realista quanto ao contexto socioeducacional que pretende afetar, reconhece tais entraves para o seu desenvolvimento no âmbito teórico-prático, como se pode depreender de uma asserção de Saviani (2012, p. 98-99), seu elaborador, quando o mesmo afirma que o estado de precariedade do campo material que se impõe à educação escolar pública

se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. Em tais condições, fica difícil para estes profissionais assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. Em verdade, nós nem chegamos ainda a discutir o problema qualitativo, dado que o déficit quantitativo é de tal ordem que esse problema não pode sequer ser posto. Esse é um desafio para a pedagogia histórico-crítica na medida em que põe diante dela limites ao seu próprio desenvolvimento teórico. Mas é um desafio também no segundo sentido apontado na abertura deste texto, porque a obriga a tomar consciência desse estado de coisas, visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação.

Este excerto sinaliza que a teoria pedagógica histórico-crítica se orienta pelo e para a concreticidade do real, de forma consciente dos entraves objetivos que se colocam à sua implementação, e com disposição e preparo político-técnico para superá-los, em favor da disponibilização de uma educação qualificada para todas as pessoas. Pressupõe, portanto, se conhecer e se problematizar as condições materiais disponibilizadas à educação escolar, que é o que, como dissemos anteriormente, faremos, neste capítulo, quanto ao contexto socioeducativo dos municípios envolvidos nesta pesquisa.

Para empreender tal tarefa, inicialmente, estudamos o Plano Municipal de Educação de cada município envolvido, que é o principal dispositivo legal norteador das políticas de educação nos mesmos, e que têm previsão para vigorar por 10 anos, a partir do ano em que foi aprovado pelas Câmaras de vereadores (todos foram aprovados no ano de 2015). No estudo destes documentos, destacamos dois grupos de questões: primeiro, o que eles apresentam relativo a elementos de diagnóstico da educação local que revelem condições de trabalho e de aprendizagem, especialmente no que tange ao ensino do meio rural; e, segundo, o que eles apontam como medidas a serem executadas com vistas à superação dos problemas detectados,

de modo que, relacionando tais dados com o que dizem a respeito deles profissionais envolvidos com a educação de cada município, se inferir se a realidade de condições de trabalho e de aprendizagem destes contextos favorecem, ou não, uma implementação efetiva da PHC nos mesmos.

A leitura do tópico “análise situacional” do texto base dos planos municipais de educação, cujo escopo é apresentar um diagnóstico da realidade educacional de cada município, revelou, além das usuais dificuldades enfrentadas pelas redes públicas de ensino, iniciativas adotadas por essas redes que exprimem esforços em garantir uma boa educação para os estudantes por elas assistidos, algumas das quais entendemos salutar registrar neste trabalho, como segue:

Sendo assim o município tem procurado junto aos coordenadores pedagógicos inovar ações que venham contemplar a organização curricular de acordo com a nossa realidade trazendo assim materiais didáticos que sejam condizentes com a nossa cultura, visando o melhor aprendizado dos nossos educandos mesmo porque muitos deles precisam ter um acompanhamento individual para assim adquirir maior conhecimento, principalmente nas séries iniciais. Entendemos que é necessária uma ação global envolvendo escola e comunidade no sentido de construirmos e operacionalizarmos avaliações, fortalecendo, assim, todas as dimensões através de indicadores, usando os resultados dos programas do governo (TEOLÂNDIA, 2015, p. 53).

Outro ponto preocupante nessa etapa da educação [Ensino Fundamental I] é o índice de distorção idade-série e as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos têm demonstrado. Como intervenção e apoio a essa questão, o município adota algumas medidas, tendo como suporte psicopedagogas e psicólogas, ainda que não consigam atender a demanda (GANDU, 2015, p. 37)

Na observância dos DCNEI, a importância de se garantir e respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos da criança são essenciais dentro da sua Proposta Pedagógica, e para viabilizar esses direitos o município realiza ações articuladas a outros segmentos que compartilham e complementam esses direitos à criança, além de possibilitar conhecimentos a toda comunidade escolar. Dentre as ações, vale citar o Programa Saúde na Escola (PSE), onde são realizadas palestras que envolvem toda comunidade escolar com atenção e prevenção de agravos a saúde; Programas assistências que envolvem controle, proteção básica especial e benefícios como: Bolsa Família, Brasil Carinhoso, Nossa Sopa e atividades do Conselho Tutelar. (VENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 25)

Ressaltamos que o município de Ubaíra tem desenvolvido ações em parceria com o governo estadual e federal desde ano de 2013, com o intuito de assegurar a alfabetização dos alunos na idade certa, como por exemplo, formação continuada para professores através do Pacto Bahia e Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, que contempla 57 professores do município que trabalham com ciclo de alfabetização (UBAÍRA, 2015, p. 51).

Por fim, não se pode deixar de apresentar uma última questão, como política municipal, juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (APLB), criou-se a Lei municipal n.º 314/2006, de apoio e de incentivo à formação dos professores do quadro efetivo municipal. Tendo como finalidade prestar apoio financeiro para formação inicial, visto que, com a criação do Plano de Cargos e Salários no município, muitos profissionais docentes foram buscar uma melhor qualificação profissional (UBAÍRA, 2015, p. 69).

O Sistema de Ensino do município tem se empenhado em promover Semanas Pedagógicas dinâmicas, palestras e oficinas com temas pertinentes ao ensino que é muito importante para o início do ano letivo. Tem feito parcerias com programas de capacitação como PROGESTÃO para os gestores das escolas e o Programa Política de Alfabetização (PACTO), para os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cumprimento dos 200 dias letivos, merenda escolar variada e de qualidade, aprovação do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, elaboração do Estatuto do Magistério, construção do Plano Municipal de Educação (PME), Projeto Político-Pedagógico das escolas que estão em revisão e outros já foram revisados, pontualidade no pagamento dos profissionais da educação (SANTA INÊS, p. 53).

As iniciativas exaradas mostram uma preocupação dos municípios envolvidos com a criação de condições para que o trabalho pedagógico das escolas tenha um resultado satisfatório. Tal preocupação contempla, de modo geral, aspectos relacionados à organização curricular, disponibilização de profissionais como psicopedagogos para apoiar o trabalho docente, articulação com outras áreas da administração municipal para fortalecer o ensino, incentivo financeiro para potencializar e adequar a formação docente, e parcerias com programas estaduais e/ou federais direcionados à educação básica, sendo que, no caso dos citados em relação a esta última esfera de governo (a exemplo do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Mais Educação etc.), infelizmente, que já vinham perdendo espaço, foram todos desativados com a ascensão de Jair Messias Bolsonaro ao cargo de presidente da república, a partir do ano de 2019.

Não obstante tal preocupação, o texto base dos PMEs registra diversos problemas com potencial para comprometer as condições de trabalho e de aprendizagem nas redes de ensino em questão, como podemos verificar nos excertos que seguem:

Em relação à estrutura física das escolas, percebe-se que, apesar de quase todas as escolas terem passado por reforma durante o ano de 2014, ainda constata-se algumas inadequações, tanto na sede como na zona rural. Em algumas escolas, as salas de aula não apresentam um espaço adequado à aprendizagem: não são espaçosas, bem iluminadas nem ventiladas; o mobiliário não está adequado à faixa etária das crianças; não existe espaço adequado para organização do material didático, para o cantinho da Leitura e da Matemática, nem para as brincadeiras. Na zona rural, existem escolas que têm somente uma sala de aula e carecem de outros espaços, como refeitório,

banheiros, local para armazenar a merenda, materiais de limpeza e pedagógicos. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender à demanda. Quanto ao acesso, na sua maioria, não oferece problema na época do verão; outras, em época de chuvas, ficam inacessíveis (TEOLÂNDIA, p. 44).

Na oferta da educação infantil, pode-se observar entraves na estrutura dos espaços escolares, também em relação aos recursos financeiros escassos para fins a que se propõem. Há problemas relacionados à acessibilidade, saneamento básico, dentre outros específicos ao quadro de pessoal no que se refere à qualificação para o atendimento a alunos com necessidades especiais. Pode-se observar que as ações são mínimas de acordo com os recursos disponibilizados pelo Governo Federal. Esses não atendem efetivamente às necessidades (GANDU, 2015, p. 31).

No município, apenas as escolas da sede possuem rede de esgoto, energia elétrica, água tratada, e o lixo é recolhido através da coleta da limpeza pública municipal. Nas escolas localizadas no campo a realidade é totalmente diferente, pois não há saneamento básico na maioria das escolas, o lixo nessas localidades é queimado ou jogado a céu aberto. Como não existe rede de esgoto, é comum nessas escolas e na comunidade o uso de fossas. A água teve um grande avanço com a chegada do PDDE Água, mas ainda existe escolas sem água encanada. A energia elétrica também chegou para algumas escolas através do programa federal Luz Para Todos. (...) O transporte escolar é outro fator que interfere nessa aprendizagem, pois a maioria das escolas está situada na zona rural do município, e a precariedade das estradas contribui para o difícil acesso e deslocamento dos alunos (VESCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 41-42).

As condições de acesso das crianças de 0 a 3 anos na zona rural ainda são muito difíceis, tendo em vista que a maior parte das escolas funciona com turmas multisseriadas, ou seja, reúnem em um mesmo espaço e turno alunos de séries distintas. Este fator é bem comum no município de Ubaíra visto que a maior parte de escolas encontra-se na zona rural. Por conta disso, muitas crianças nesta faixa etária ficam fora da escola. Já os que possuem entre 4 a 5 anos, (pré-escola) estudam juntamente com os de Ensino Fundamental (UBAÍRA, 2015, p. 77).

Neste Município, em 2010, 86,4% dos domicílios tinham acesso à rede de água geral, e 66,3% possuíam formas de esgotamento sanitário consideradas adequadas. Na área rural a situação é mais grave, onde a população não possui nenhum tipo tratamento dos dejetos. O serviço de limpeza pública resume-se à varrição e a coleta através de caçamba e um compactador de lixo, sendo o destino final o depósito a céu aberto. (...) O abastecimento de água em Santa Inês é mantido pela Empresa Baiana de Saneamento Básico, que detém 86,4% da população com água adequada. Dispõe de uma usina de tratamento na cidade vizinha de Cravolândia, com água proveniente da barragem da Agência. Na zona rural não existe água encanada e nem sistema de tratamento de água, sendo a população rural atendida por carros pipas e cisternas (SANTA INÊS, p. 19-20).

O fato de os municípios estudados serem de perfis socioeconômicos bastante parecidos faz com que os problemas da esfera educacional que eles apresentam tenham características muito comuns. Como ilustra os excertos citados, tais problemas se

circunscvem, em maior ou menor grau, aos seguintes aspectos: dificuldades de ordem infraestrutural quanto ao espaço territorial rural, que envolvem estradas deterioradas, ausência de água tratada e, também, em alguns casos, de energia elétrica; precariedade da infraestrutura das escolas (deterioração do que existe e falta de espaço como biblioteca, refeitório, brinquedotecas/parques infantis, laboratórios de ciências, sala de professores etc.); baixa disponibilidade de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos em geral; além de pendências quanto à formação e valorização financeira dos professores. Enfim, uma realidade que vai de encontro ao que preceitua a nossa Carta Magna, em seu artigo 206, inciso I, quando determina que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entre outros, visto tratar-se de entraves que incidem, de forma direta, na aprendizagem e, por conseguinte, no desempenho geral dos estudantes.

Importante aludir aqui a dados de uma pesquisa exploratória que envolveu uma amostra que cobriu a realidade da educação do campo em todo o estado da Bahia, que considerou todos os tipos de escolas públicas rurais presentes no estado – quilombolas, indígenas, de assentamentos, e as não diferenciadas – e que corrobora o levantamento que fizemos nos municípios envolvidos na pesquisa relatada nesta tese, quanto às condições de trabalho e de aprendizagem de suas escolas do meio rural, fatos que tornam relevante tal alusão aqui. Trata-se da pesquisa intitulada “Diagnóstico das escolas do campo no Estado da Bahia”, conduzida pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia/Secretaria de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2014), na qual, além de se utilizar como referência informações fornecidas pelo INEP, coletou-se dados diretamente com as equipes gestoras das escolas rurais, abordando questões de ordem curriculares, administrativas, pedagógicas, além daquelas relacionadas às condições de trabalho e de aprendizagem nas mesmas, tendo sido concluída no ano de 2014, constituindo-se na mais abrangente e mais recente pesquisa deste tipo que encontramos.

As informações obtidas nesta pesquisa, em relação às escolas do campo do estado da Bahia, contemplam, de forma direta, entre outros, dados relativos a fornecimento de energia elétrica, abastecimento de água e esgotamento sanitário, infraestrutura e estado de conservação dos prédios escolares, mobiliário escolar, transporte escolar, e merenda escolar, os quais exibiremos, a seguir.

Em relação ao fornecimento de energia elétrica, constatou-se que esse serviço já é garantido para 96,35% das escolas rurais do estado, o que pode ser considerado um

significativo avanço, na medida em que contribui para se instrumentalizar de forma mais adequada a educação que se dá no meio rural quanto à utilização de equipamentos, que, por certo, ampliam as possibilidades de operacionalização do trabalho pedagógico, embora se observe que tal serviço ainda não foi universalizado para as escolas rurais no estado.

No que se refere ao abastecimento de água, verificou-se que 24,46% das escolas rurais da Bahia ainda não dispõem de água encanada, as quais são abastecidas por meio de poços, cisternas ou caminhões pipas, o que repercute nas condições de manutenção de higiene, no preparo da alimentação escolar e, muitas vezes, na sobrecarga de trabalho imposta aos professores e funcionários mobilizados para garantir o abastecimento mínimo dos prédios escolares. Isto implica, também, na baixa qualidade da água utilizada nestes estabelecimentos de ensino, o que é agravado pelo fato de ter sido registrado, na mesma pesquisa, que 11,24% das escolas do contexto em questão ainda não fornecem água filtrada aos seus alunos.

O problema quanto ao fornecimento de água está atrelado às dificuldades quanto às instalações sanitárias nas escolas rurais. Em relação a este aspecto, a pesquisa em questão revelou que, na maioria dos territórios de identidade que constituem a Bahia, a taxa média de sanitários apropriados à educação infantil não ultrapassa os 3% das escolas rurais, e que a taxa de instalações sanitárias fora dos prédios escolares é alta, variando entre 20 e 50% das escolas, a depender do território de identidade, fato que constitui óbice para estudantes e professores no desenvolvimento das atividades educativas diárias, pois implica em dispersão devido a um maior tempo utilizado para deslocamentos para sanitários, além de não se ter garantida a devida condição de higiene nestes espaços.

Quanto aos prédios escolares, o estudo em voga mostrou que expressiva parcela das escolas rurais espalhadas pelo território baiano funciona com um conjunto mínimo de dependências, muitas vezes, apelando para a improvisação de espaços a fim de atender as demandas da rotina escolar. Isto fica evidenciado quando se verifica que 21,7% das escolas apresentam salas de aula improvisadas, apenas 30,97% dispõem de biblioteca, 26,3% possuem sanitários externos, apenas 25,15% dispõem de quadra de esportes e em apenas 29,78% são encontrados espaços destinados à recreação. Na infraestrutura física dessas escolas existem carências, também, quanto aos espaços administrativos e de planejamento pedagógico, haja vista que em 31,75% delas não se encontra uma sala para direção, e 45,45% não dispõem de sala de professores, além da ausência de laboratórios de ciências e de informática.

No panorama referente a mobiliário escolar, observou-se que, embora 76,33% das escolas disponham de mobiliário adequado à faixa etária do público estudantil que atendem, ele só é encontrado em quantidade suficiente em 65,98% das escolas, e apresenta-se em estado aceitável de conservação em apenas em 65,29% delas. Neste contexto é possível supor que cerca de 40% das escolas rurais do Estado da Bahia enfrentam sérios problemas no que diz respeito a um mobiliário mínimo adequado para condução de suas atividades pedagógicas. E quando se trata de mobiliários adaptados destinados à pessoas com deficiência, a situação é ainda mais grave, já que este tipo de material só é encontrado em 9,57% das escolas rurais baianas, e em 6,9% delas o que dele existe encontra-se em precário estado de conservação, o que leva à conclusão de que a inclusão é mais uma esfera da educação que não é priorizada nas escolas rurais públicas do estado da Bahia.

No que tange ao transporte escolar, registre-se que esta área teve um maior aporte de recursos oriundos do governo federal nas gestões dos então presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, por meio do Programa Caminho da Escola, criado em 2007. Sobre este serviço, o estudo levantou que em 93,71% dos municípios baianos é oferecido o transporte intracampo, o que é algo positivo, por garantir o deslocamento dos estudantes dentro da zona rural e, com isso, diminuir as possibilidades de evasão escolar, em razão das dificuldades inerentes a deslocamentos mais longos, para escolas urbanas.

De acordo com as informações passadas pelas escolas dos diversos municípios baianos, constatou-se que 84,52% dos estudantes da zona rural do estado são atendidos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). Para 77,71% das escolas, o transporte oferecido circula regularmente, obedecendo a horários previamente estabelecidos. Entretanto, o percentual de escolas que consideram que as condições dos veículos utilizados são satisfatórias foi de 59,96%, o que indica que cerca de 30% das escolas têm seus estudantes atendidos por veículos sem as condições adequadas para prestar um serviço de transporte escolar de forma segura, registrando-se, inclusive, a existência de veículos do tipo “pau de arara” transportando estudantes. Além disso, registrou-se que em 42,5% das escolas os alunos enfrentam problema com frequência escolar em razão das más condições das vias de acesso às unidades de ensino, especialmente em épocas de inverno. Tal problema, associado à baixa qualidade de parte dos veículos utilizados, indica que parcela significativa dos estudantes camponeses enfrenta dificuldades com transporte escolar, o que, inexoravelmente, repercute no desempenho escolar dos mesmos.

No que tange à alimentação escolar, o referido levantamento mostrou que 100% dos municípios baianos fornecem alimentação em suas escolas rurais. Além desta informação, sobre esta esfera, o estudo levantou as seguintes informações: em 85,54% das escolas este fornecimento ocorre de forma regular, o que deixa transparecer que um percentual significativo das instituições (pouco mais de 14% delas) enfrenta problema com a regularidade de distribuição de merenda escolar; a alimentação escolar é preparada diretamente em 90% das escolas rurais baianas, as quais também têm a responsabilidade de armazenar os gêneros alimentícios, sendo que, pelo menos, 26% delas não possuem condições de infraestrutura para fazer isso de forma adequada, o que implica em perda de produtos por deterioração, representa prejuízos financeiros e à saúde dos estudantes, além de empobrecer o cardápio da alimentação escolar, especialmente no que se refere à utilização na mesma de gêneros alimentícios mais perecíveis, a exemplo de carnes, frutas e verduras; e orientação de um nutricionista quanto ao cardápio e preparo da alimentação escolar acontece em apenas 41,62% das escolas do campo, o que concorre para que aquelas que não têm tal acompanhamento (aproximadamente, três mil escolas) caminhem em desacordo com o que preceitua as políticas públicas e normativas voltadas para a garantia da segurança alimentar e nutricional das crianças, jovens e adultos do campo.

Outro dado oriundo do estudo em discussão importante de ser destacado aqui é o fato de que o mesmo revelou que cerca de 50% das Secretarias Municipais de Educação do estado não ainda não dispõem de uma Coordenação de Educação do Campo, o que indica uma não priorização dessa modalidade educativo, no âmbito desses municípios, e, por consequência, uma precariedade no acompanhamento e suporte do órgão gestor da educação municipal quanto à realidade de suas escolas do campo.

Não obstante os problemas identificados e relatados, o estudo em questão destaca o que denomina de “alguns sinais portadores de esperança” quanto ao contexto pesquisado, citando projetos socioeducativos que executam trabalhos diferenciados e exitosos de Educação do Campo em muitos assentamentos de reforma agrária no estado, onde há protagonismo dos movimentos sociais de luta no campo e de organizações não governamentais, a exemplo da metodologia “Conhecer, Analisar e Transformar”, desenvolvida em cerca de 30 municípios no entorno da região da cidade de Feira de Santana; do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), sediado na cidade de Juazeiro; da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA); e da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas (AECOFABA).

Em relação aos problemas de ordem material apresentados, especificamente, quanto aos municípios que fizeram parte do campo empírico da pesquisa aqui relatada, é mister afirmar que os Planos Municipais de Educação assumem metas e estratégias, para serem efetivadas num prazo de 10 anos, que visam superá-los. Tais metas/estratégias não se diferem significativamente nos PMEs dos 5 municípios, se apresentando, em larga medida, como reprodução das metas e estratégias que constam no Plano Nacional de Educação em vigor. Em sendo assim, apresentamos, a seguir, como ilustração dessas metas/estratégias verificadas nos PMEs, as seguintes: garantir infraestrutura e política de recursos humanos e materiais que viabilizem o apoio necessário para a alfabetização de todos os estudantes até o final do ciclo de alfabetização; aderir, em regime de colaboração, ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; garantir, em quantidade e qualidade, os programas suplementares de merenda e transporte escolar; prover e garantir recursos materiais, didáticos, pedagógicos necessários à efetividade das propostas curriculares e pedagógicas do ensino fundamental de nove anos, em parceria com a união; fomentar o atendimento das populações do campo e quilombolas na educação infantil pública nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender as especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada; aderir a programas de acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; aderir aos programas que asseguram que todas as escolas públicas da educação infantil e ensino fundamental tenham acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantindo o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; manter e ampliar programas suplementares que promovam a plena acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível (com treinamento para motorista e monitor que trabalham com estudantes com deficiência que apresentem limitações físicas, mobilidade reduzida ou outras características) e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva,

assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.

Trata-se de proposições bastante ousadas e bem intencionadas que, infelizmente, quando da aplicação das entrevistas que realizamos com profissionais envolvidos com a educação dos municípios estudados, que aconteceram no mês de abril de 2019, quatro anos após a aprovação dos respectivos Planos Municipais de Educação, não haviam sido atingidas, haja vista que todos os entrevistados, apesar de mencionaram avanços pontuais em suas redes de ensino, se reportaram à mesma realidade que pontuamos no início deste capítulo, quando abordamos aspectos do diagnóstico da educação de cada município que constam no texto base dos PMEs, e que espelham os dados revelados pela pesquisa sobre a realidade da educação do campo na Bahia, também mencionados neste capítulo.

Apresentado este primeiro grupo de elementos entendidos como sendo do âmbito material que podem interferir, positiva ou negativamente, no resultado do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, e, portanto, obstaculizar uma inserção efetiva da pedagogia histórico-crítica nesses contextos de ensino, abordaremos, a partir deste momento, aquele relativo à formação e valorização financeira dos professores.

No que se refere à formação inicial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, regulamenta a formação necessária para professores da educação básica, nos seguintes termos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Considerando o disposto acima, buscamos informações acerca da realidade da formação inicial dos professores efetivos dos cinco municípios que participam do nosso campo empírico. Verificando o que estava explícito a este respeito no texto-base dos PMEs destes municípios, bem como o que nos foi informado sobre este aspecto por representantes das secretarias de educação destes municípios, constatamos que, de um total de 1.104 docentes efetivos que compõem as 5 redes pesquisadas, 95% deles têm formação em nível superior em cursos de licenciatura, e aqueles que ainda não possuem essa formação, segundo os entrevistados, estão com ela em andamento – esses 5% que não são licenciados concentram-se quase que exclusivamente em uma das cinco cidades. Embora não tenhamos

tido acesso à informações mais específicas que mostrem o indicador de adequação da formação desses professores para as turmas/disciplinas que lecionam, trata-se de um percentual expressivo (os 95%), no que diz respeito à formação inicial, o que indica que, em matéria de formação inicial de seus professores, os municípios investigados estão numa situação razoável – em âmbito nacional, do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo, 10,6% têm ensino médio normal/magistério, e 5,2% têm nível médio ou inferior (Brasil, 2020a) –, mas ainda carecendo de ações que assegurem que todos os docentes estejam licenciados em suas respectivas áreas/etapas de atuação.

Quanto à formação continuada, todos os municípios, conforme falas dos seus profissionais entrevistados, promovem atividades de aperfeiçoamento dos seus professores em momentos específicos do ano letivo, concentrando-se, principalmente, nas chamadas jornadas pedagógicas, que acontecem em todo início de ano, e no aproveitamento dos momentos de AC (Atividade Complementar) para realizar, além de planejamento e elaboração de atividades didáticas, momentos formativos com os docentes. Entretanto, apenas um dos municípios possui uma proposta de formação continuada sistematizada e organizada para acontecer durante todo o ano letivo, incluindo todos os docentes de todos os segmentos e modalidades educativas que atendem, o que indica uma lacuna nesta esfera da formação docente, no que diz respeito às ações de âmbito local.

No que toca especificamente à AC, é importante mencionar que se trata de uma carga horária que é destinada para os professores planejarem aulas, elaborarem e corrigirem atividades, participarem de reuniões de pais e mestres, estudarem, entre outras tarefas inerentes à função docente que são realizadas fora dos momentos em que os docentes estão em interação direta com os estudantes em sala de aula. Esta carga horária é assegurada pela Lei Federal 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que criou o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, a qual prevê, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Isso quer dizer que 1/3 da jornada de trabalho do professor deve ser reservada para o mesmo realizar a AC.

No contexto dos municípios investigados, tal dispositivo legal não vem sendo implementado, no que tange aos professores que lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (apenas um dos municípios começou a se adequar, atendendo parte dos seus docentes neste quesito), uma vez que, baseados em seus respectivos Planos de

Cargos e Salários do Magistério, os professores dos mesmos realizam a AC em turno oposto ao que atuam em sala de aula, e recebem uma gratificação salarial por isto. Entende-se que tal forma de realizar a AC, em desacordo com o previsto na Lei mencionada, compromete o bom uso da carga horária destinada a esta atividade de modo que a mesma possa impactar positivamente o trabalho pedagógico dos docentes, visto que, em geral, acontece em uma pequena quantidade de horas (de 2 horas por semana, para professores de 20 horas semanais, ou 4 horas por semana, para professores de 40 horas semanais), além de ser uma prática extremamente cansativa para os professores, principalmente para os que trabalham 40 horas semanais, pois estes precisam continuar na escola após os dois turnos de trabalho para a AC, não favorecendo, portanto, uma boa condição de trabalho para os docentes. O ideal é que esta carga horária reservada à AC componha a jornada de trabalho semanal de cada professor (como parte das 20 ou 40 horas semanais de trabalho), e seja realizada em uma quantidade maior de horas (1/3 da jornada de trabalho do docente), como determinado pelo dispositivo legal mencionado.

Ainda em relação à formação continuada, chama atenção o baixíssimo número, nas redes pesquisadas, de professores que tenham formação na pós-graduação *stricto sensu* (Fomos informados que, nos cinco municípios pesquisados, apenas 5 professores têm Mestrado, que tem “outros” professores cursando este nível formação). Embora não haja uma exigência legal para que professores da educação básica tenham mestrado ou doutorado – não obstante tais cursos serem abrangidos pelo que se chama de formação continuada –, é importante se atentar para o disposto na Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que está reproduzida nos Planos Municipais de Educação estudados, a qual projeta

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Para se garantir tal intento, é crucial se buscar incentivar e assegurar condições para que estes profissionais acessem esta esfera de formação, tendo em vista que, na mesma, há uma ênfase no processo de produção de conhecimentos sobre as diversas áreas do saber e do ensino, o que pode possibilitar aos mesmos ampliarem seus conhecimentos, de forma sólida, e, por conseguinte, deixá-los mais preparados para conduzir o trabalho educativo com os estudantes da educação básica, o que se traduziria no suprimento de um dos aspectos que

compreendem adequadas condições de trabalho na educação básica, que é a disponibilização de uma qualificada formação para os seus professores.

Trataremos, agora, do quesito valorização (financeira) dos professores, enquanto um dos elementos que compõem o rol de condições de trabalho a serem garantidas aos docentes. A valorização dos profissionais da educação constitui um dos princípios da educação nacional previstos na Constituição Federal de 1988 (CF, art. 206, inciso V) (BRASIL, 1988), na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 3º, inciso VII) (BRASIL, 1996), e no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014, art. 2º, inciso IX) (BRASIL, 2014), e é uma demanda com longa trajetória de lutas na história educacional do Brasil que ainda permanece na pauta das reivindicações da categoria. Para tratar dessa questão no contexto dos municípios que compõem o nosso campo empírico, buscamos, inicialmente, identificar nos Planos de Carreira do Magistério dos mesmos proposições que caminhem na direção desta valorização, a exemplo da garantia do Piso Salarial Nacional Profissional do Magistério, de avanço vertical por mudança de nível (relativo a titulação auferida pelo docente), de avanço horizontal por tempo de serviço, de incentivos como gratificação de regência e de estímulo ao aperfeiçoamento e adicional pela docência em escolas rurais. No quadro abaixo, apresentamos a realidade desses aspectos do âmbito da valorização financeira dos professores efetivos dos municípios em questão:

Quadro 02- Valorização docente nos municípios pesquisados

	Teolândia	Gandu	Wenceslau Guimarães	Ubaíra	Santa Inês
Lei que aprovou o Plano de Carreira	Lei n.º 470, de 12/04/2007	Lei n.º 06, de 30/09/2010	Lei n.º 05, de 4/10/2010	Lei n.º 276, de 13/05/2004	Lei n.º 418, de 21/09/2010
Piso salarial	Cumprindo	Defasado	Defasado	Cumprindo	Cumprindo
Avanço vertical Níveis/Titulação	Cumprindo	Cumprindo	Cumprindo	Paralisado	Cumprindo
Avanço Horizontal – Classe	Não cumprindo	Cumprindo	Cumprindo	Não cumprindo	Não previsto
Gratificação por Regência de sala de aula	Cumprindo	Cumprindo	Cumprindo	Não previsto	Cumprindo
Gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento	Paralisado	Não previsto	Paralisado	Paralisado	Não previsto
Adicional por docência em área rural	Previsto, mas não regulamentado	Cumprindo	Não cumprindo	Não cumprindo	Não previsto

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações extraídas dos Planos de Carreira do Magistério e informações coletadas junto à representação sindical dos docentes de cada município.

O primeiro item exposto no quadro acima, que constitui um dos elementos relativos à garantia de valorização financeira dos professores da educação básica, diz respeito ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, criado no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), a qual determina o valor abaixo do qual não pode se remunerar professores da educação básica pública que tenham ensino médio, na modalidade Normal, como maior grau de formação, para uma carga horária de 40 horas semanais. Para o ano de 2020, este Piso foi fixado, pelo Ministério da Educação, conforme fórmula de cálculo³¹ para sua atualização anual, prevista na mencionada Lei, no

³¹ Conforme o parágrafo único, do art. 5º, da Lei 11.738/2008 (FUNDEB), a atualização anual do PSPN será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Tal fórmula garante reajuste anual acima da inflação do ano anterior, o que possibilita ganho real aos docentes, tanto aos que possuem apenas ensino médio, quanto aos que são licenciados ou pós-graduados, visto que o PSPN serve como referência para se calcular o salário base dos níveis posteriores ao ensino médio. Uma ilustração desse ganho real pode ser percebida no fato de que o percentual de reajuste em 2020 foi de 12,84%, enquanto o índice de inflação do ano anterior foi de 4,31%. Ocorre que essa fórmula de cálculo para atualização do Piso está ameaçada, em razão da tramitação do Projeto de Lei n.º 3.776/2008, no Congresso Nacional, que pretende estabelecer o INPC/IBGE (índice inflacionário de cada ano) como único critério para sua correção anual, proposta que tem sofrido forte reação contrária das organizações sindicais que representam professores, a exemplo da CNTE, APLB, entre outras, como mostra a matéria intitulada “Piso salarial do magistério sem ganho

valor de R\$ 2.886,15³². Considerando a realidade de cumprimento deste dispositivo legal nos municípios em questão, observa-se que dois deles não o cumprem no ano de 2020, sendo que em um dos que cumprem (Ubaíra), os percentuais de reajuste do Piso não vêm repercutindo nos salários dos professores de níveis posteriores ao ensino médio na modalidade normal, desde o ano de 2016, o que tem significado um prejuízo financeiro considerável para esses professores, conforme informação e declaração da representação do sindicato dos professores da cidade. Sobre este quesito chama atenção o fato de que o valor do Piso é um valor modesto, e, ainda assim, têm estados e municípios que não o cumprem. Em âmbito nacional, são, pelo menos, 22% dos estados (5) e 11% dos municípios (612) brasileiros nesta situação³³.

Quanto aos direitos previstos nos Planos de Carreira que garantem progressão na carreira referente a avanço vertical (melhoria salarial decorrente da conclusão de curso de licenciatura, especialização, mestrado ou doutorado pelos docentes) e a avanço horizontal (melhoria salarial decorrente de passagem de tempo de serviço – de 3 em 3 anos, ou de 5 em 5 anos, a depender do previsto no Plano de Carreira), percebe-se, quanto ao primeiro direito, que 4 dos municípios investigados vêm garantindo tal progressão aos seus professores, e um, não (neste, a liberação de tal direito está paralisada, o que quer dizer que parte dos professores já conseguiram, mas que os que vêm concluindo formações recentes não estão conseguido). Embora a maioria deles venha cumprindo tal dispositivo, o fato de 1 não o fazê-lo gera preocupação, visto que, considerando a amostra utilizada na pesquisa, esse 1 pode representar 20% dos municípios baianos. Em relação ao segundo direito (avanço horizontal por tempo de serviço, que não se confunde com anuênio ou quinquênio), a situação é ainda mais distante do necessário, haja vista que apenas 2 dos municípios o está garantindo aos seus professores, e 3, não, o que representa, pelo menos, 60% dos municípios baianos, considerando a amostra de número de municípios utilizada nesta pesquisa.

Quanto aos demais direitos que aparecem no quadro, não obstante 80% dos municípios garantirem aos seus professores a gratificação por regência de classe (em um deles

real compromete a qualidade da educação e a valorização de seus profissionais”, disponível em <<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73302-piso-salarial-do-magisterio-sem-ganho-real-compromete-a-qualidade-da-educacao-e-a-valorizacao-de-seus-profissionais>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

³² Informação disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

³³ Informação disponível em <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/05/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5Ano_Campanha_2019-1.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

o Plano de Carreira não prevê esse direito), que é inerente ao exercício da função docente, observa-se uma realidade deveras desfavorável à garantia de condições de trabalho adequadas aos docentes, quanto ao quesito valorização financeira. Isso acontece em relação à gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento (por conclusão de curso com carga horária que varia de 80 a 360 horas), seja por ser um direito não previsto em dois dos municípios, ou por ser previsto em três deles, mas não está sendo cumprido. Tal situação de ausência ou descumprimento deste direito para os professores envolvidos implica em desestímulo para que os mesmos invistam em seu processo de formação continuada, haja vista que, além dos conhecimentos obtidos pela frequência a tais cursos, eles poderiam auferir algum ganho financeiro com isso, e o fato de não terem este ganho financeiro, inexoravelmente, os desencorajam a procurarem tais cursos.

Outro direito que não está sendo garantido pelos municípios pesquisados a seus professores é o adicional ou gratificação por atuação em escolas situadas em áreas rurais, as quais, por se localizarem distante dos centros urbanos, além de outras características que possuem (a maioria delas não dispõem de equipe gestora e secretaria escolar, por exemplo), impõem aos professores que nelas atuam maiores dificuldades para o exercício da docência em relação à situação daqueles lotados em escolas urbanas, e, nesse sentido, a garantia deste adicional pelos municípios serve de compensação e estímulo para que professores se disponibilizem a atuar e/ou a permanecer trabalhando em escolas rurais.

Discutir valorização financeira dos professores, além de se tratar da garantia de direitos que concorram para tal valorização se efetivar, pressupõe aludir a valores salariais propriamente ditos, ou à média salarial auferida pelos professores da educação básica. Sobre este aspecto, cumpre mencionar que o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), por meio da sua Meta 17, projeta “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, ou seja, até 2020. Considerando esta diretriz do PNE, e a necessidade de se verificar o grau de valorização financeira dos professores dos municípios que se constituíram parte do nosso objeto de pesquisa, enquanto quesito que compõe o que estamos denominando de condições materiais de trabalho, propomo-nos a identificar o rendimento médio, ou remuneração média (RM), desses professores.

Para tanto, partimos do entendimento de que “a RM dos professores calculada por pesquisadores tem sido utilizada como um indicador do nível de remuneração dos professores

de uma determinada localidade ou rede de ensino com intuito de avaliar as políticas de remuneração em curso” (ALVESI e SONOBEII, 2018, p. 449). Nesse entendimento, a RM tem assumido uma função similar à dos indicadores sociais, que conforme Jannuzzi (2005, p. 138), “são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse pragmático”, com o objetivo de subsidiar o planejamento, formulação e implementação de políticas públicas. No caso aqui em questão, a identificação da RM dos professores envolvidos, como dito anteriormente, cumpre o papel de se verificar em que medida esses professores estão sendo valorizados financeiramente, e se perspectivar, de forma associada a outros dados levantados na realidade investigada, a existência, ou não, dessa valorização, enquanto óbice ou meio de favorecer a implementação da pedagogia histórico-crítica nos contextos de ensino envolvidos.

Para aferir esta remuneração média dos professores dos municípios que fizeram parte da pesquisa, acessamos folhas de pagamento que os municípios entregam mensalmente ao Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia (TCM/BA)³⁴, as quais, juntamente com outros documentos relativos à prestações de contas das gestões desses municípios, ficam disponíveis na internet, para consulta pública. Por meio dessas folhas de pagamento, é possível se verificar informações como as rubricas que compõem a remuneração de cada professor, valor bruto e valor líquido do salário, além de informações como tempo de serviço, nível e classe desses profissionais.

Para que se encontre um valor de rendimento médio que represente, de forma confiável, a realidade referente à remuneração de um determinado grupo de docentes, “o esperado é que a RM expresse o valor médio do rendimento mensal expresso nos holerites dos professores que estão em regência de sala de aula das escolas públicas de educação básica (valores brutos: sem 1/3 de férias, 13º salário e dedução de descontos)” (ALVESI e SONOBEII, 2018, p. 470). Em concordância com tal orientação, para efeito do cálculo da RM dos professores dos municípios investigados, consideramos o valor bruto mensal (sem deduções ou qualquer desconto, o que deixa o conjunto dos professores de cada município em situação semelhante em matéria de faixa de vencimentos) do salário dos professores de 40 horas semanais, em condição similar de formação e tempo de serviço, do pagamento regular de um mês, sem a presença, portanto, de 1/3 de férias ou parcela de décimo terceiro na composição salarial desse mês.

³⁴ As informações em questão foram extraídas do portal <<https://e.tcm.ba.gov.br/epp/ConsultaPublica/listView.seam>>, acessado em 29 jul. 2020. Referente à prestação de contas da competência 05/2020 (maio de 2020), das prefeituras dos cinco municípios pesquisados.

Optamos por usar os vencimentos dos professores de carga horária de 40 horas por esta carga horária ser mais próxima da comumente executada por outras categorias profissionais (44 horas), o que permite uma comparação mais realística da RM dessas outras categorias com a de professores, um dos nossos propósitos com a feitura deste cálculo. É mister informar, também, que, para efeito do cálculo, foram considerados apenas professores que estão em atividade em sala de aula, tendo sido descartados os salários daqueles que ocupam funções de direção ou de coordenação de escola, os quais, em geral, recebem gratificações específicas pelo exercício de tais funções, o que acaba diferenciando as suas remunerações em relação aos professores em geral, e, desse modo, a utilização de seus vencimentos neste cálculo tem potencial para falsear a remuneração média a ser encontrada.

Para aferir a RM, somamos o valor do salário bruto dos docentes efetivos/estatutários de cada município que trabalham em carga horária semanal de 40 horas, e dividimos o total encontrado pelo quantitativo de professores deste grupo, por município. O resultado deste cálculo está exposto no quadro que segue:

Quadro 03- Rendimento Médio dos docentes dos municípios pesquisados

	Teolândia	Gandu	Wenceslau	Ubaíra	Santa Inês
Número de professores da rede	251	213	285	219	136
Número de professores de 40 horas considerados no cálculo	68	73	55	54	54 ³⁵
Remuneração Média dos professores da rede (R\$)	5.830,95	6.197,92	5.313,79	5.128,64	5.686,53

Fonte: Cálculo feito pelo autor, com base em dados do campo empírico extraídos do portal <<https://e.tcm.ba.gov.br/epp/ConsultaPublica/listView.seam>>. Acessado em 29 jul. 2020, referente à competência 05/2020.

Como já mencionado neste trabalho, o disposto na Meta 17 do PNE em vigor projeta equiparar o rendimento médio dos professores da educação básica ao rendimento médio de outros profissionais com escolaridade equivalente (nível superior completo). Para análise do

³⁵ Nesse município, só 8 professores efetivos atuam com carga horária de 40 horas semanais. Por ser uma quantidade muito pequena, utilizamos, no cálculo da RM referente a esta rede de ensino, também professores de 20 horas semanais, com as mesmas características de formação e de tempo de serviço dos de 40 horas, e os seus salários projetados para o valor equivalente a 40 horas.

cumprimento desta Meta no contexto dos municípios pesquisados, é importante, antes, aludir a dados relativos a tal cumprimento em nível nacional e estadual. O levantamento mais atualizado que disponibiliza informações que permite verificar isso consta do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020b), com base no qual elaboramos o quadro que segue:

Quadro 04- Rendimento médio dos profissionais do Magistério no Brasil e na Bahia

Descrição	Anos							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Profissionais do magistério - Brasil	3.667,58	3.840,00	3.844,27	3.858,71	3.637,60	3.768,71	3.840,48	3.807,65
Profissionais do magistério - Bahia	3.256,80	3.580,64	3.966,67	4.192,08	3.438,60	3.652,11	3.568,12	4.039,06
Demais profissionais - Nacional	5.620,08	5.453,58	5.464,51	5.346,96	5.090,05	5.034,20	5.022,45	4.873,56

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.

Nota: As informações sistematizadas com base em dados da Pnad-c/IBGE (2012-2019), com valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de maio de 2019.

Pelas informações expostas no quadro acima, verifica-se que a remuneração bruta média mensal dos profissionais do magistério, em 2019, no valor de R\$ 3.807,65, corresponde a 78,1% da remuneração bruta média mensal dos demais profissionais, neste mesmo ano, que foi de R\$ 4.873,56. No caso dos profissionais do magistério do estado da Bahia, a proporção do rendimento médio destes em relação ao rendimento médio dos demais profissionais, em nível nacional, é de 82,8%, registrando uma média um pouco maior, mas, ainda assim, não constituindo um rendimento médio equivalente ao desses profissionais, como determina a Meta 17 do PNE.

Quanto aos municípios que fizeram parte do campo empírico da pesquisa ora relatada, observa-se, como exposto no quadro 3, que os rendimentos médios dos seus professores efetivos ultrapassam o rendimento médio dos demais profissionais com grau de formação equivalente (entre os cinco municípios, o menor rendimento bruto é R\$ 5.128,64, e o maior, R\$ 6.197,92), apesar das dificuldades que os mesmos enfrentam quanto à garantia de direitos que lhes garantem progressão na carreira, aspecto já apontado neste capítulo.

À primeira vista, tal comparação pode indicar que os professores desses municípios estão percebendo um grande salário, o que não constitui uma verdade, senão, vejamos: primeiro, os valores mencionados correspondem a salário bruto, sem abatimento dos descontos compulsórios (INSS, que, hoje, é de 14%, e Imposto de Renda, que pode chegar a 27,5%); além disso, trata-se de profissionais que trabalham 40 horas semanais (o que significa uma jornada de trabalho que preenche os 5 dias úteis da semana, em dois turnos, incluindo, não raro, os sábados, em atividade de interação com os estudantes em sala de aula); que acumulam 10 anos ou mais entre formação acadêmica e cursos de aperfeiçoamento, o que tem repercussão na composição dos seus vencimentos; que possuem 15 anos ou mais de serviço; que têm em sua composição salarial, além do salário base, rubricas como regência, gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento (para os que já conseguiram), AC, quinquênio/anuênio etc.; registre-se, ainda, a presença ativa de sindicato de professores nestas localidades. É por conta de todas estas características que esses professores chegam a auferir esta margem salarial mensalmente, uma remuneração, portanto, aquém, deste perfil, das demandas inerentes à função exercida, e das necessidades materiais dos docentes, as quais incluem, também, despesas com investimento em sua formação permanente. Ademais, é mister pontuar a situação dos professores que trabalham com carga horária de 20 horas semanais, os quais percebem, em média, enquanto remuneração bruta, metade dos valores citados, e enfrentam dificuldades para obterem desdobramento (trabalharem em 40 horas em caráter provisório) e enquadramento (passarem a trabalhar 40 horas em caráter permanente), em razão do uso político que, quase sempre, os gestores municipais fazem das vagas de professor existentes nas redes, as disponibilizando para pessoas no regime de contratos temporários, a fim de obterem apoio destas nos pleitos eleitorais locais.

A nosso ver, o critério estabelecido na Meta 17 do PNE para promover valorização dos profissionais do magistério (equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente) “nivela por baixo” a valorização desses profissionais, especialmente pelo parâmetro que este Plano estabelece para se verificar o rendimento médio desses outros profissionais, qual seja, o encontrado a partir da base de dados da Pnad-c/IBGE, a qual trabalha com amostragem de domicílios brasileiros, não abrangendo, de forma precisa, a realidade de remuneração das diversas categorias profissionais. É o que pensa o pesquisador Matijascic (2017, p. 8), quando afirma que

é preciso reconhecer que avaliar a Meta 17, utilizando como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) para aferir a evolução da média nacional de remuneração, é algo limitado, pois não dá conta das disparidades

que envolvem um país amplo, marcado pela diversidade cultural e populacional. O ideal é realizar uma análise que atinja de forma mais direta as realidades locais – ou seja, os municípios –, isso para não falar dos próprios estabelecimentos escolares, onde se dá o aprendizado.

Em vista disso, faz-se necessário aludir a dados de rendimento médio de determinadas ocupações que são extraídos de fontes com potencial para mostrar de forma mais fidedigna o nível de remuneração destas, a fim de comparar com os rendimentos médios que encontramos nos municípios pesquisados.

Um levantamento feito a partir do relatório intitulado “Grandes números das declarações do imposto de renda das pessoas físicas³⁶”, produzido pela Receita Federal do Brasil, com base em dados do exercício de 2019, é um exemplo de fonte com tal característica, a qual identifica as profissões com maiores rendimentos médios do País. Entre essas profissões, estão a de membro do Ministério Público, com rendimento médio de R\$ 53.493,48, a de médico, com rendimento médio de R\$ 30.525,78, e a de servidor das carreiras do poder judiciário, com rendimento médio de R\$ 16.487,67. Trata-se de rendimentos médios significativos e que, portanto, poderiam ser utilizados como referência para se projetar a valorização financeira dos professores da educação básica. Comparando-os com os rendimentos médios dos professores dos municípios pesquisados, fica evidente o quão distante estes se encontram de uma efetiva valorização profissional.

Essa realidade local de valorização reflete, em maior ou menor grau, a realidade nacional quanto a esta questão. Foi o que vimos no quadro 4, e que é confirmado pela última pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulada “Education at a Glance”, que verificou que o Brasil ocupa a última posição no ranking salarial do magistério entre as 40 nações e blocos regionais analisados. Este levantamento constatou que, em 2019, a média salarial do magistério na OCDE³⁷, em início de carreira, foi de US\$ 34.943,00, enquanto na Europa foi de US\$ 33.871,00, na Alemanha US\$ 63.866,00 e em Luxemburgo US\$ 79.551,00. No Brasil, nesse mesmo período, a média salarial anual de nossos professores foi de US\$ 13.971,00. Tal cenário indica a necessidade da criação e implementação de políticas públicas que garantam a elevação da remuneração média dos professores do ensino básico, de forma a, além de dotar tal profissão de atratividade para a

³⁶ Informações que constam da reportagem intitulada “Dados do IR mostram profissões com maior renda média e mais isenções”, publicada em 15/07/2020, disponível em <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/07/15/dados-do-ir-mostram-profissoes-com-maior-renda-media-e-mais-isencoes.ghtml>>. Acesso em 14 ago. 2020.

³⁷ Dados mencionados na matéria intitulada “Professores lutam contra projeto que propõe congelamento de salário”, disponível em <<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/73314-professores-lutam-contraprojeto-que-propoe-congelamento-de-salarios>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

juventude e para profissionais qualificados, impactar positivamente as condições de trabalho desses profissionais, garantindo-lhes uma boa qualidade de vida e motivando-os a exercer a docência com decência e de maneira voltada e preparada, efetivamente, para a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes filhos da classe trabalhadora. Tal valorização, ausente, em sua integralidade, nos contextos de ensino em questão, é, portanto, condição *sine qua non*, para a prática exitosa de um ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, e, por não se apresentar no grau necessário em tais contextos, constitui um limite, superável, diga-se, à prática desta teoria pedagógica nos mesmos.

Em suma, a exposição feita neste tópico deixa transparecer que os contextos educativos pesquisados apresentam substanciais carências no que tange à garantia de adequadas condições trabalho e de aprendizagem para os sujeitos que os constituem. Não obstante ter se registrado algumas ações positivas do campo do ensino que os municípios afirmaram executar, em seus PMEs, tal afirmação se mostra procedente no que diz respeito à infraestrutura das escolas do campo, ao fornecimento de transporte e merenda escolar, à formação (inicial e continuada) e à valorização profissional dos professores. Constata-se, neste sentido, que as condições de trabalho oferecidas a estes professores implicam em dificuldades para que os mesmos conduzam, exitosamente, o seu fazer docente, e garantam, como se espera, a efetiva apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos aos seus estudantes, como defende a pedagogia histórico-crítica. Trata-se, portanto, de um conjunto de elementos que, à primeira vista, conformam contradições/limites – enquanto expressões de contradições da totalidade do modo de produção capitalista que reverberam nos contextos educativos em questão – à inserção exitosa da PHC na educação do campo dos municípios em questão. Dizemos à “primeira vista”, porque, apesar de essas contradições/limites serem reais, elas não podem se revestir de justificativa ou óbice intransponível para que os profissionais que atuam nestes contextos se acomodem a tal realidade, mas, ao contrário, podem servir de mote para se empreender a crítica necessária a tal contexto e para se produzir mobilizações com vistas a alterá-lo, como pressupõe o princípio político inerente à Pedagogia Histórico-Crítica.

5.2 Percepções dos professores cursistas sobre os conhecimentos estudados/apreendidos na Ação Escola da Terra na UFBA e suas implicações para uma implementação da PHC na educação do campo dos municípios pesquisados

Na confecção deste tópico do capítulo, nos nortearmos pelo seguinte objetivo que participou da estruturação da pesquisa ora relatada: verificar como os participantes da formação continuada em questão compreendem/avaliam os conhecimentos abordados/apreendidos no curso, especialmente aqueles referentes à PHC, para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que vivenciam na Educação do Campo.

Desta forma, neste momento, exporemos as percepções dos professores cursistas e dos profissionais que atuaram como assessores pedagógicos nas cidades envolvidas, no período de realização da formação continuada fornecida pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra, quanto aos conhecimentos por eles estudados/apreendidos na formação. Neste sentido, esta parte do trabalho colocará em relevância dados empíricos obtidos na pesquisa com a entrevista realizada com 5 assessores pedagógicos e por meio de um questionário aplicado a 46 professores que participaram da terceira edição do curso denominado Curso de Especialização/Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica – Ação Escola Terra/Programa Pronacampo.

O mote para a discussão do momento é verificar em que medida as aprendizagens e reflexões dos docentes, efetivadas no curso, contribuíram para que os mesmos desenvolvessem mecanismos para enfrentamento dos desafios do âmbito do trabalho pedagógico que efetivam e das condições de trabalho sobre as quais labutam em escolas do campo, aspectos que se constituirão em indicativos de uma possível implementação da PHC no contexto de trabalho desses professores. Tais elementos serão pautados de forma associada com posicionamentos dos assessores pedagógicos, colhidos nas entrevistas realizadas com estes.

Tal proposição do trabalho está em sintonia com o princípio constituidor do materialismo dialético e da pedagogia histórico-crítica que afirma que “a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência, e não o contrário” (SAVIANI, 2012, p. 103). Prática, neste momento do trabalho, compreende a experiência dos cursistas na formação continuada em discussão, e as reflexões por eles desenvolvidas enquanto resultado da passagem pela

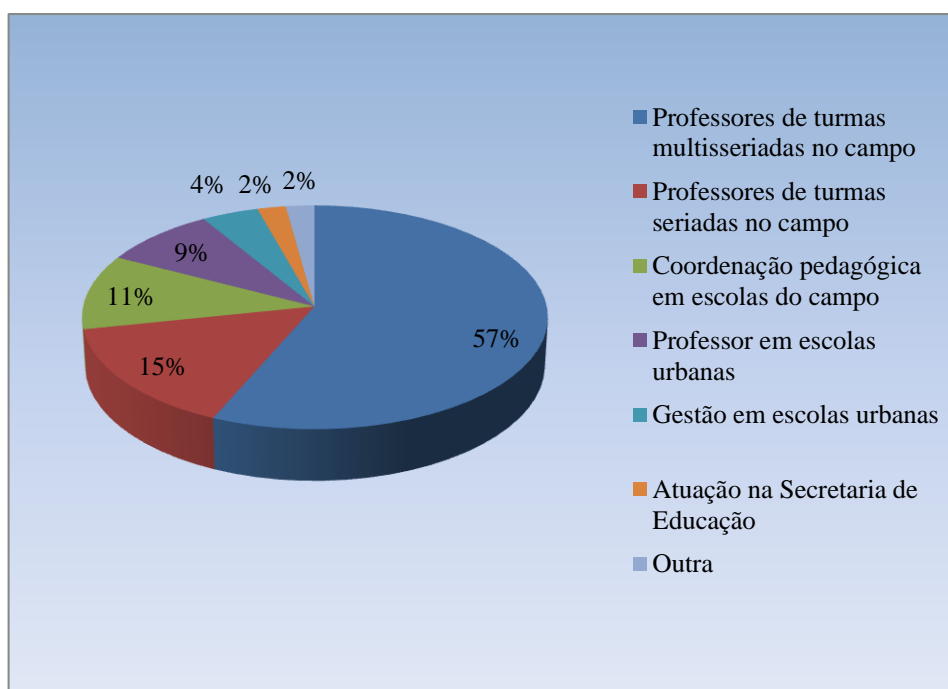
formação continuada operacionalizada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra, as quais, indubitavelmente, os impelem a pensar e a aludir a aspectos concernentes à sua prática pedagógica. O amálgama desta experiência e reflexões constitui uma materialidade prática que, além de ser imprescindível para o delineamento desta tese, por certo, enriquecerá a produção teórica que ela encerra, com potencial para a mesma vir a influenciar esta mesma materialidade e outros contextos socioeducativos.

Antes de adentrarmos propriamente na discussão das respostas apresentadas pelos cursistas e assessores pedagógicos em relação às perguntas e que lhes foram feitas, julgamos pertinente apresentar alguns dados mais gerais sobre os sujeitos da pesquisa, obtidos por meio do questionário, que, reitero-se, foi gerado no Google Forms, e aplicado de forma on-line.

Entre estas informações, estão as seguintes: dos 46 cursistas que responderam ao questionário, 32 (69,5%) disseram ser licenciados em Pedagogia, 7 (16,2%) informaram ser licenciados em Letras, e outros 7 (16,2%) disseram ser licenciados em outras áreas, enquanto formação inicial. Este dado aponta para o fato de que a grande maioria dos professores que passaram pelo curso são pedagogos, o que quer dizer que atuam como professores de anos iniciais do ensino fundamental – especialmente em classes multisseriadas, formato dominante no campo, em relação a esta etapa de ensino – e coordenadores pedagógicos, que são as funções principais para as quais o curso de Pedagogia habilita.

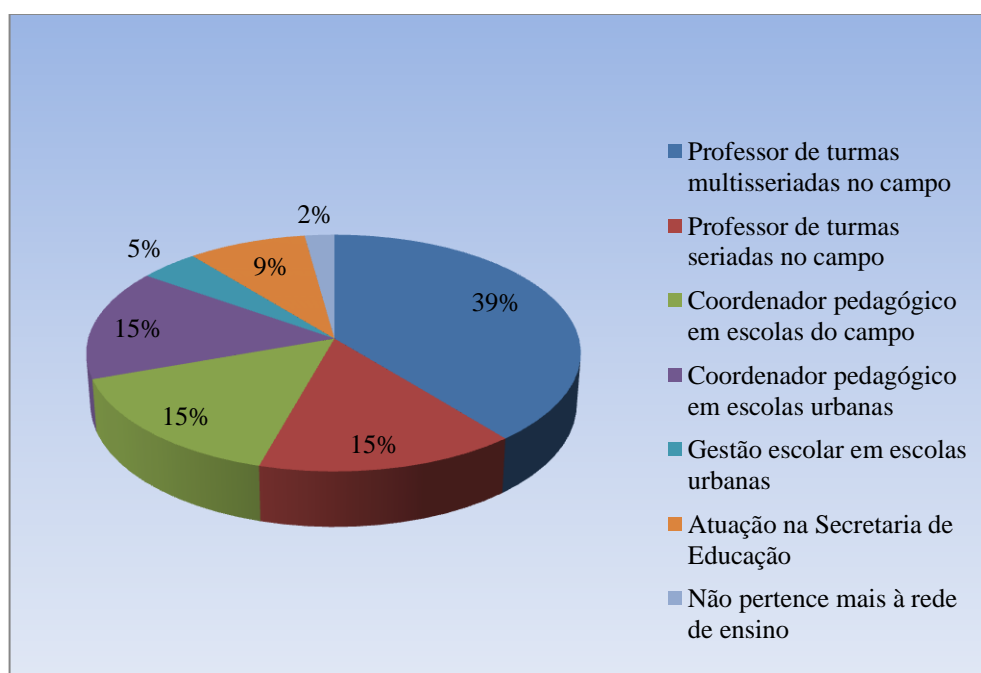
Tal grupo de professores constitui o público alvo principal da ação Escola da Terra, visto que o mesmo destina-se à formação continuada de professores de classes multisseriadas. Os professores licenciados em outras áreas também compõem o público alvo da ação, por atuarem em escolas do campo ou quilombolas, e, também, por poderem atuar em classes multisseriadas, quando tenham formação em magistério na modalidade Normal, ou em coordenação pedagógica, quando possuem Especialização na área de gestão pedagógica. Os gráficos seguintes, em certa medida, corroboram tais informações.

Gráfico 01- Função exercida pelos professores cursistas quando participavam do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, por meio de questionário Google Forms, entre maio e junho de 2019.

Gráfico 02- Função exercida pelos professores cursistas após o encerramento do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, por meio de questionário Google Forms, entre maio e junho de 2019.

Pelo exposto nos gráficos anteriormente apresentados, somando-se os percentuais referentes às funções exercidas em escolas do campo, observa-se que 83% dos cursistas atuavam diretamente em escolas localizadas em áreas rurais, no período em que estavam fazendo parte do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra sob a condução da UFBA, e que após a conclusão do curso, 69% deles permaneceram atuando nesta modalidade de ensino. O fato de não ser 100% dos cursistas que atuavam em escolas campesinas, bem como a variação quanto ao percentual de profissionais que laboravam em escolas deste tipo no período de realização do curso e aquele representativo dessa condição após a sua finalização, de acordo com informações obtidas junto a profissionais da Secretaria de Educação de cada rede, se deve a fatores diversos, entre os quais, dificuldade em preencher o número de vagas para cursistas só com professores do campo e a rotatividade dos profissionais das redes, especialmente aqueles que trabalham em regime de contrato temporário. Sobre este último fator, informe-se que, dos professores que responderam ao questionário, 74% são professores efetivos nas redes, e 26% são/eram funcionários temporários.

Outros dados referentes aos cursistas importantes de serem citados, aqui, são os seguintes: 85% dos respondentes concluíram a formação na modalidade de Curso de Especialização, com carga horária de 360 horas, e 15%, como Curso de Aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas; e, quando perguntados se, antes da formação da Escola da Terra, já haviam participado de cursos onde se discutiu especificamente a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, 96% afirmaram que não; ou seja, para estes, o curso se constituiu na primeira oportunidade de se estudar de forma sistematizada estas formulações teóricas.

Apresentados tais dados, trataremos, agora, de um quesito caro aos constructos teóricos que subjazem à pedagogia socialista e à pedagogia histórico-crítica, nas quais esta tese se referencia, que é a ênfase à intencionalidade política que estas pedagogias imprimem ao trabalho educativo, conforme explicitado no capítulo 2. Saviani (2012), destaca que a PHC, que se norteia pelos pressupostos da pedagogia socialista de base marxiana, assume abertamente uma posição política, dizendo que, nesta concepção, a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes, e que a mesma vincula-se explicitamente aos interesses populares, buscando a transformação da sociedade cujos pilares axiológicos se pautam na ideologia capitalista. Neste raciocínio, a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento sistematizado.

No questionário, tivemos três questões que ensejavam, mais diretamente, respostas que remetiam a este quesito, quais sejam: Questão 10- Depois que você passou pelo Curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua visão de homem, sociedade, e educação de modo geral? Em caso positivo, explique um pouco o sentido dessa mudança; Questão 11- Depois que você passou pelo Curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua concepção (visão) especificamente sobre a educação que acontece no campo? Em caso positivo, fale um pouco dessa mudança; e Questão 17- É fato que vivemos numa sociedade capitalista. Depois de ter tido este contato direto e mais aprofundado com a pedagogia histórico-crítica, na Ação Escola da Terra, como você encara este tipo de sociedade e o papel ou função social da escola?.

Quanto à questão 10, observamos um número considerável de respostas que remetem ao caráter transformador (da sociedade e do homem) da educação, como as que seguem:

“Sim. Percebe-se que o professor deve ser um agente transformador do meio em que está inserido, levar conhecimentos pedagógicos, mas, também, ser um agente atuante na comunidade” (Questionário n.º 45).

“Sim. Hoje compreendo melhor cada um. É necessário qualificar a educação para melhor instrumentalizar o homem, para, assim, ele modificar a sociedade” (Questionário n.º 41).

“Sim. Pude perceber o quanto a classe trabalhadora lutou até aqui para conquistar seus direitos, e o quanto a classe dominante tem manipulado para que o acesso à educação seja restrito para os filhos desses trabalhadores” (Questionário n.º 5).

“Sim. Aprendi que o homem se desenvolve através de sua convivência. Que o estudo transforma a sociedade. À medida que a pessoa estuda, apresenta um maior domínio da conduta, suas funções psíquicas são desenvolvidas” (Questionário n.º 40).

“Sim. A expansão dos conteúdos, perceber a escola como instrumento primordial na apropriação do saber para a classe popular” (Questionário n.º 36).

“Sim. Essa mudança está relacionada à questões referentes à importância de valorizar-se no processo de ensino-aprendizagem elementos clássicos e necessários de estarem presentes no currículo, como também, e principalmente, na concepção de homem, destacando o processo de humanização” (Questionário n.º 14).

“Sim, a escola enquanto instituição tem a função principal de oportunizar a apropriação de conhecimentos, não olhar o conteúdo por si só, olhar com diferentes relações, o conteúdo na sua totalidade e suas contradições” (Questionário n.º 16).

“Sim, pois propicia ao educando uma aprendizagem significativa, através da socialização do saber sistematizado, que é capaz de produzir alterações no comportamento dos educandos, para que estes possam posicionar-se conscientemente no âmbito social” (Questionário n.º 22).

Nestas respostas, observa-se que os cursistas que as emitiram fazem uma vinculação direta do saber socializado pela escola com o processo de humanização dos sujeitos e de sua preparação para uma atuação crítica e efetiva no processo de transformação que se faz necessário na sociedade em que vivemos, destacando a tomada de partido dos docentes pelos interesses populares, ou da classe trabalhadora, o que sinaliza uma expressão da concepção política inerente à pedagogia histórico-crítica, transmutada no compromisso com a humanização de todas as pessoas, via apropriação do patrimônio histórico-cultural legado pelas gerações que nos precederam, que lhes permitam as condições intelectivas para procederem ao necessário desvelamento do real, tal como atestam Marsiglia et al. (2019, p. 18), ao afirmarem que

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano.

Vale sublinhar que, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, quando se fala de se socializar conteúdos para os estudantes, não se trata simplesmente de se ensinar o conteúdo pelo conteúdo de cada disciplina que compõe o currículo escolar, mas, sobretudo, de se atentar para a qualificação destes conteúdos de serem saturados de conceitos científicos, que é o que, do ponto de vista da psicologia histórico-cultural e da PHC, leva os sujeitos ao desenvolvimento do pensamento teórico. Como lembra Martins (2018, p. 94),

conseqüentemente, a formação dos conceitos científicos se impõe como tarefa central do ensino escolar, que deve assegurar, para todas as pessoas, aprendizagens que operem na área de desenvolvimento iminente. Cabe reiterar que o ensino – dos conceitos científicos, não incide apenas na aprendizagem dos aspectos específicos do conteúdo ensinado (língua portuguesa, matemática, ciências etc.), posto exercer decisiva influência na

formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e, conseqüentemente, de ser dos indivíduos.

Respostas com o mesmo teor das apresentadas anteriormente, vieram à tona enquanto resposta à questão 17, que indagou a respeito do papel da escola na sociedade capitalista. Vejamos alguns, exemplos:

“O papel da escola, atualmente, requer um trabalho voltado para a sociedade contemporânea. Ou seja, formar pessoas críticas, com a capacidade de pensar e agir diante as dificuldades que a sociedade impõe” (Questionário n.º 1).

“O capitalismo não é um modelo de sociedade que enche os olhos. Muito pelo contrário! Mas, está aí, e precisa ser encarado de frente, para tentarmos mudá-lo. Nesse sentido, a escola precisa desempenhar o papel de garantir condições de aprendizagem iguais para que não se permaneça e perpetue a atual divisão de classes” (Questionário n.º 8).

“Precisamos trabalhar consciência de classe com as crianças e fazer a escola cumprir seu papel social: escolarizar, garantir direitos de aprendizagens” (Questionário n.º 9).

“Clareza que a escola atual está a serviço do capital” (Questionário n.º 13).

“A sociedade capitalista rege o sistema educacional objetivando a formação de indivíduos não críticos, detentores de uma visão romântica do sistema. Neste contexto, a escola se torna uma mera reprodutora dos interesses desse modelo de sociedade” (Questionário n.º 14).

“Sempre tive a escola como instrumento de capacitação e libertação” (Questionário n.º 17).

“Infelizmente todo processo educacional é conduzido de acordo com os interesses da elite, que tenta a todo custo manipular os populares tanto nas suas ações quanto na sua formação” (Questionário n.º 21).

“É uma sociedade perversa, que exclui. Devemos integrar esses alunos e fortalecer os movimentos sociais” (Questionário n.º 29).

“Encaro com mais forças para lutar, pois a escola tem um papel importante e formativo para modificar essa sociedade” (Questionário n.º 41).

Estamos vivendo numa sociedade em que os ideais estão voltados para as questões capitalistas, individualistas, competitivas, entre outros. E a Escola, nesse processo, tem a função social muito importante para os filhos da classe trabalhadora, principalmente para os filhos e filhas dos camponeses, que é o favorecer/transmitir a riqueza imaterial produzida e sistematizada pela humanidade, sob forma de conhecimentos científicos,

técnicos, artístico, da cultura, corporal, de forma crítica e reflexiva, para que eles tenham instrumentos para transformar socialmente (Questionário n.º 43).

Pelo que é mencionado nas respostas acima, reputa-se um alto grau de criticidade dos cursistas em relação às características de uma formação social capitalista e sobre o papel da educação pública neste contexto, além de um considerável comprometimento com os interesses da classe trabalhadora, enquanto parcela subalternizada e explorada da sociedade. Trata-se de um palpável indicativo da incidência do estudo feito pelos professores a cerca da pedagogia histórico-crítica na formação disponibilizada pela Ação Escola da Terra por meio da UFBA, corroborando a consistente básica teórica de que se reveste esta teoria pedagógica, expressa em sua capacidade de promover uma apreensão da realidade considerando-se os nexos entre a totalidade do modo de produção capitalista, as particularidades socioculturais em que ele se movimenta e as singularidades (Educação/Escola, Professor, Estudante, do campo) que refletem (e resistem) as suas consequências, tal como pressupõe o materialismo histórico-dialético, método do qual deriva a pedagogia histórico-crítica, que tem a prática social como referência de ponto de partida e ponto de chegada da educação, enquanto expressão do movimento dialético inerente ao método marxiano, como lembram Lavoura e Marsiglia (2015, p. 354, grifos dos autores), ao assinalarem que a

relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o **movimento** dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de **totalidade** dos fenômenos da prática social, analisados em sua **história e contradições**.

Pensar o ensino e aprendizagem sob essas premissas significa materializar o trabalho educativo em sua nuance revolucionária, enquanto veio, embora condicionado, de promoção de igualdade efetiva e de transformação estrutural da sociedade. Neste sentido, concordamos com Duarte (2013, p. 246-247), quando este autor sublinha que “[...] quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo, mesmo que seus agentes não tenham consciência disso”.

Outra questão que fez parte do questionário, e que dá vazão à emissão de respostas que expressem posicionamentos políticos dos cursistas, é a 18, a qual foi apresentada nos seguintes termos: “no trabalho desenvolvido nas escolas do campo, é comum a existência de problemas como precariedade das instalações físicas, carência de material didático,

desvalorização social e financeira dos professores etc. Tendo estudado a pedagogia histórico-crítica na Ação Escola da Terra, você considera que essa teoria pedagógica contribuiu de alguma forma para você saber lidar com estes problemas na sua prática profissional e para pensar e executar ações na perspectiva de superá-los? Perguntando de outro modo: a sua forma de se posicionar e de agir em relação a esses problemas se alterou depois de ter estudado pedagogia histórico-crítica no curso? Explique:”. Vejamos algumas respostas ilustrativas do conjunto das que foram dadas pelos respondentes:

“Sim. É preciso encontrar maneiras para que a transmissão de conhecimentos aconteça independentemente dos problemas que interferem sua prática” (Questionário n.º 16).

“Sim. Temos que ter o plano B. Se não der certo, haver a falta de algo para dar aula, vemos outras formas para que possa atender a necessidade dos educados” (Questionário n.º 18).

“Sim. Todos nós somos capazes de transformar o contexto em que estamos inseridos de forma resistente e contribuir para que cada desafio se transforme em aprendizagem” (Questionário n.º 21).

“Sim. Vivemos numa época em que tudo está escasso. Porém, é preciso ter interesse e se dedicar para mudar esta situação. Dizer que é fácil é mentira. Mas é algo que não é impossível. Alguns profissionais usam disso pra não fazer. Mas podemos, quando se quer” (Questionário n.º 26).

“Sim. Essas dificuldades existem, mas não pode interferir no agir, nem na forma de pensar e criticar o sistema” (Questionário n.º 29).

“Sim. Vejo os problemas, converso com a direção da escola. Se caso não resolver, procuro imediatamente a APLB, para solucionar o problema junto à secretaria de educação” (Questionário n.º 34).

Eu sempre converso isso com a minha turma, explico que isso é negação de direito, e que eles não podem ficar de braços cruzados, temos que estudar, conhecer nossos direitos e lutar, pois a educação e formação são armas poderosas. Quanto às outras questões, continuo na luta (Questionário n.º 41).

Sim, pois tenho sempre o plano B. Às vezes, planejo uma aula onde é necessário utilizar uma atividade impressa. Mas ao chegar na escola, a impressora faltou tinta, não posso ficar de braços cruzados. Então, já penso no momento do planejamento no plano B (Questionário n.º 44).

Sim. Acredito que a estrutura para a realização de um bom trabalho é muito importante. No entanto, para se realizar um trabalho que promova a

formação de sujeitos atuantes socialmente, com possibilidades de entender o sistema no qual está inserido, deve se buscar estratégias que possam superar a carência estrutural. O estudo da pedagogia histórico-crítica nos permite compreender que temos que buscar a essência do ensinar. Isso não deve significar o conformismo frente à precariedade de muitas escolas do campo (Questionário n.º 14).

Sim. Posso tratar os problemas que enfrentamos como parte dos conteúdos, e junto com os alunos, criar possíveis soluções como parte do processo de desenvolvimento da consciência cidadã e exercício dessa cidadania, pois, como professores e alunos, somos limitados em muitos aspectos. Mas apesar disso os problemas podem ser campo de estudo também. E por se tratar de escola da roça e classe multisseriada, os problemas nelas imbricados devem ser pauta de todos os dias para desenvolver a consciência crítica e posicionadora. Eu já fazia isso, e agora me sinto mais segura e corajosa (Questionário n.º 28).

Com a pergunta que resultou nestas respostas, visamos detectar a percepção dos cursistas da formação continuada da Ação Escola da Terra conduzida pela UFBA, que pautou-se na pedagogia histórico-crítica, reitere-se, quanto aos conhecimentos apreendidos no curso para o enfrentamento dos desafios, ou dificuldades, do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que eles vivenciam na educação no campo. Pelas respostas apresentadas, observa-se que os respondentes atribuem à passagem pelo curso uma consolidação do comprometimento dos mesmos com a aprendizagem dos estudantes, quando sugerem que buscam contornar as carências materiais das escolas do campo, no sentido lançarem mão à estratégias e materiais de modo que tais carências não se constitua em elemento decisivo no resultado de sua prática pedagógica. Consideramos tal perspectiva de análise e/ou posicionamento como um reflexo extremamente positivo do curso na configuração (ou sedimentação) do compromisso desses professores com um bom desempenho escolar dos estudantes das redes públicas. Não obstante, vale registrar que tais respostas não refletem integralmente a visão crítica desses cursistas mencionada quanto às respostas citadas antes dessas últimas. Isto porque tais respostas, em sua maioria, dão a entender que com a ação individual de cada professor se superará as dificuldades do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que assolam as escolas rurais, o que exprime, nesse caso, uma visão idealista de educação, visão mais consentânea com o que prega as pedagogias do “aprender a aprender”, vez que, destituídas de criticidade, estas dirigem ao professor, ou a outros agentes envolvidos no processo educacional, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do ensino, tal como asseveram Marsiglia e Martins (2013, p. 101), quando afirmam que “teorias dessa natureza nos levam a acreditar que os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, o baixo índice de apropriação de

conhecimento assinalado por avaliações institucionais etc., é problema do aluno, da sua família ou do professor, como indivíduo também particularizado”. Sobre isto, é importante lembrar que estes tipos de pedagogias eram dominantes no contexto de ensino dos sujeitos da pesquisa, conforme demonstrou a análise dos PPPs de suas escolas, feita no capítulo 4 desta tese.

De qualquer modo, foram verificadas respostas demonstrando ultrapassarem esta visão, associando o comprometimento individual com a luta política coletiva, quando se mencionou, por exemplo, em direcionar críticas ao sistema, pela ausência de condições de trabalho, ou buscar o apoio da APLB, que é o principal sindicato dos professores do estado da Bahia, para tomar providências com vistas a provocar o poder público local para atender às necessidades dos professores e das escolas do campo.

Quanto à questão 11, que trata de uma possível modificação de concepção em relação à educação no campo, percebe-se respostas que acabam por corroborar as anteriormente apresentadas, as de viés mais crítico, enfocando a necessidade da socialização dos conteúdos clássicos, ou essenciais, para os estudantes do campo, além de aludirem ao histórico estado de precariedade que vivencia a educação no meio rural, como ilustram os registros que seguem:

“Sim. Mudou a forma de perceber a importância dos conteúdos que é negado aos filhos da classe trabalhadora” (Questionário n.º 35).

“Sim. Para preservar os conteúdos clássicos e não dar atenção sobre datas comemorativas” (Questionário n.º 24)

“Sim. A vontade de continuar no campo e fazer a diferença na prática pedagógica” (Questionário n.º 32).

“Sim, pois através do curso pude perceber que não é preciso reinventar formas de ensino e sim dar clareza quanto à qualidade dos meios escolhidos e conhecimentos teóricos necessários para se efetivar uma aprendizagem de qualidade” (Questionário n.º 23).

“Sim. A garantia da aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade” (questionário n.º 13).

“Sim. Destaco o repensar sobre o currículo das escolas do campo” (Questionário n.º 14).

“Sim. Melhoras nas aulas. Aprendi a dividir conteúdos e quais assuntos são importantes para o aluno” (Questionário n.º 2).

“Sim. Precisamos priorizar os clássicos. O campo precisa das mesmas oportunidades”
(Questionário n.º 8).

Sim. A educação do campo infelizmente ainda é negligenciada. Uma vez que muitas de suas políticas públicas são garantidas, mas não são postas em prática. As escolas do campo, em sua maioria, vivenciam dificuldades desde a infraestrutura da escola até os recursos essenciais. Muitos dos professores não têm formação na área e ainda há aqueles que não reconhecem a realidade local, são simplesmente lotados nas escolas (Questionário n.º 1).

Sim. Durante muito tempo, visualizamos a educação do campo ser esquecida. E este curso foi pensado para os sujeitos camponeses; isso demonstra como há pessoas que pensam nesses povos que há tanto tempo tiveram seus direitos negados e usurpados (Questionário n.º 10).

Sim. O curso ampliou ainda mais essa concepção de Educação do Campo que apresenta uma intencionalidade política e pedagógica, pois a Educação do Campo deve ser tratada como instrumento pedagógico para construir um projeto de desenvolvimento que garanta a igualdade de direitos, a justiça social e a solidariedade entre os sujeitos do campo (Questionário n.º 43).

Nota-se, nestas respostas, uma ênfase na necessidade de se garantir aos estudantes do campo acesso aos chamados conhecimentos clássicos. E isso reflete, de forma incontestável, o posicionamento da pedagogia histórico-crítica quanto ao papel da escola por esta afirmado, qual seja, a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, enquanto expressões de consolidação do clássico, aos membros da classe trabalhadora, enquanto meio de humanização e de libertação.

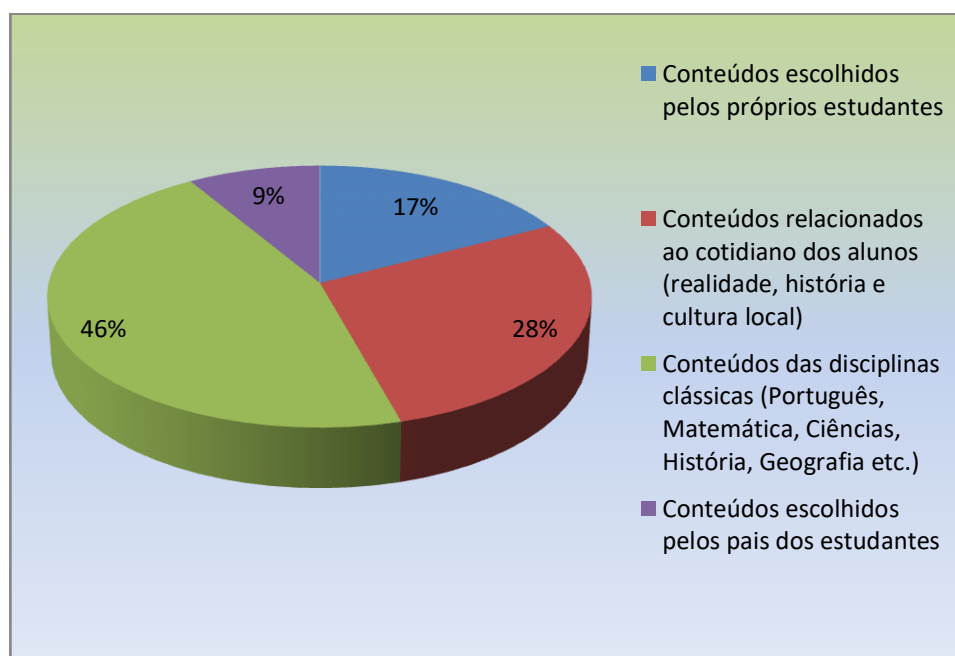
Outros aspectos circunscritos ao grupo de respostas anteriormente registrado referem-se ao apontamento das mazelas do âmbito material e da condição da educação do campo de relegada a segundo plano no âmbito das políticas educacionais, não obstante se ter observado avanços nesta esfera na história recente do Brasil pré-golpe que destituiu Dilma Rousseff do cargo de presidente da República; e à visão da educação do campo enquanto portadora de intencionalidade política, capaz de fazer a diferença na melhoria das condições e da qualidade de vida das populações camponesas. Trata-se de elementos que conferem significativa capacidade de transformação de consciências ao curso da Ação Escola da Terra em discussão, especialmente em razão da base teórica em que esta se consubstanciou.

Embora tenha se verificado uma forte concentração de respostas que deixavam transparecer que os cursistas atribuem considerável importância aos conhecimentos clássicos enquanto aqueles que devem ser socializados pela escola, nas respostas referentes

à questão 8 foram percebidos posicionamentos um pouco destoantes deste. Nesta questão, solicitou-se que os cursistas apontassem, dentre quatro alternativas, aquela que, para eles, se referia aos conteúdos mais importantes de serem considerados no trabalho pedagógico e no currículo escolar. A esta alternativa eles deveriam marcar com o número 1, e às demais, com 2, 3 e 4, também considerando uma gradação quanto à importância dos tipos de conteúdos listados no trabalho pedagógico, da mais importante para a menos importante.

As alternativas foram as seguintes: conteúdos escolhidos pelos próprios estudantes; conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos (realidade, história e cultura local); conteúdos das disciplinas clássicas (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História etc.); e conteúdos escolhidos pelos pais dos estudantes. O resultado desta consulta, quanto à alternativa que os respondentes deveriam marcar com o número 1, ou seja, a que continha, na visão de cada um, os conteúdos mais importantes de serem trabalhados pela escola, está exposto no gráfico que segue:

Gráfico 03- Conteúdos mais importantes de serem considerados no trabalho pedagógico na visão dos professores cursistas



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, por meio de questionário Google Forms, entre maio e junho de 2019.

Como se vê no gráfico, a opção que foi mais marcada com o número 1 foi a que se refere a conteúdos que compõem as disciplinas clássicas, 46% (21 professores marcaram esta opção com 1); a segunda opção mais marcada com o número 1 foi a que menciona conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos, 28% (13 professores) marcaram esta com o número 1,

seguida da que se refere a conteúdos escolhidos pelos próprios estudantes (17%, ou 8 professores) e da que denomina-se conteúdos escolhidos pelos pais (9%, ou 4 professores).

O objetivo de se colocar esta questão no questionário foi verificar como os professores cursistas se posicionam quanto à importância dos conteúdos clássicos e em relação àqueles que permeiam o cotidiano dos estudantes, no currículo escolar, visto que a discussão sobre estes dois grupos de conteúdos ocupa uma centralidade na pedagogia histórico-crítica, a qual, reitere-se, posiciona-se pela preeminência do clássico em relação ao saber cotidiano ou característico do senso comum. Sobre esta questão, é mister sublinhar que, a nosso ver, conteúdos relacionados ao cotidiano dos estudantes também podem compor ou fazer parte daqueles mais próprios das disciplinas clássicas. Contudo, entendemos que eles permeiam essas disciplinas enquanto elemento contextual dos conteúdos (ou conhecimentos) clássicos que as constituem. Daí porque não os encaramos como conteúdos principais, ou como esfera essencial dos conteúdos que tais disciplinas encerram na composição do currículo escolar.

Voltando ao gráfico, nota-se, pelo que ele mostra, considerando as quatro opções de conteúdo, que a maior parte dos cursistas considera que o que é mais importante de ser trabalhado pela escola são os conteúdos que compõem as disciplinas clássicas, o que está em consonância com o que defende a pedagogia histórico-crítica. Contudo, observa-se que um percentual considerável de cursistas (28%) julga (julgou no questionário, na resposta a esta pergunta) que os conteúdos mais importantes de serem trabalhados pela escola são aqueles se referem ao cotidiano, ou à vida local, dos estudantes. Além disso, teve os que consideraram como sendo mais importantes conteúdos escolhidos pelos pais (17%), e os que consideraram como sendo mais importantes os conteúdos escolhidos pelos estudantes (9%). Vale informar que estas duas últimas opções entraram na pergunta mais para dar-lhe um contorno mais elaborado (ter, pelo menos, quatro opções). Mas os “blocos” de conteúdos que elas enunciam, de certa forma, estão relacionados a conteúdos próprios do cotidiano ou do senso comum.

Consideramos que o número dos que citaram os conteúdos clássicos como sendo os mais importantes foi razoável, e esse posicionamento foi observado também em respostas a outras questões que compuseram o questionário em um número considerável de cursistas. Contudo, a quantidade daqueles que citaram os conteúdos relativos ao cotidiano (ou realidade, história e cultura local) como os mais importantes (o que não quer dizer que entendem que a escola deve trabalhar apenas estes – o mesmo pode se dizer daqueles que citaram os clássicos como os mais importantes), chama atenção, tendo em vista que todos os respondentes são

egressos (e recentes) de um curso onde se estudou especificamente a pedagogia histórico-crítica.

Entendemos que tal percepção deste grupo de cursistas se deve à força que as formulações teórico-pedagógicas nas quais se basearam suas formações progressas, ou que subjazem nas orientações curriculares dos municípios envolvidos, exercem sobre a subjetividade destes docentes, formulações que, em geral, estão alinhadas às pedagogias do aprender a aprender, como vimos na análise dos PPPs direcionados à educação do campo destes municípios, no capítulo 4, e que foi reforçado por falas dos assessores pedagógicos entrevistados, quando perguntados se sabiam em que teoria pedagógica os professores cursistas que eles acompanharam na Ação Escola da Terra embasavam sua prática pedagógica antes de passarem pela formação desta Ação. Convém considerar aqui, também, que para 96% dos cursistas que responderam ao questionário foi o primeiro contato com a PHC, num curso de 180 ou 360 horas de carga horária. Portanto, a experiência formativa se configurou como uma aproximação inicial com a teoria pedagógica e os seus pressupostos constituintes.

Ainda sobre a questão que ensejou a indicação, pelos cursistas, dos conteúdos mais importantes de serem trabalhados pela escola, cumpre reiterar que, para a pedagogia histórico-crítica, o saber escolar, aquele que cabe à escola socializar, pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Portanto, “saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada, para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2012, p. 54). Tal afirmação denota que o saber, ou conhecimento, que cabe à escola transmitir é aquele sistematizado, elaborado a partir do acúmulo das diversas áreas de conhecimento, devendo se evitar, portanto, que o currículo escolar se estruture com base no saber da experiência, do dia a dia de vivência das pessoas, uma vez que a vivência prática já garante aos estudantes a sua incorporação, e pelo fato de os mesmos serem destituídos de sistematização e pautados no senso comum, expressões do que se pode chamar de folclore. Tal forma de definir e encarar o saber escolar é referendada por Gramsci (1991, p. 130), quando este autor afirma que

a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo

homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.

Neste sentido, o saber escolar compreende elementos constituintes da natureza explorada pelo homem e da sociedade por ele coletivamente produzida, e a sua apropriação pelas pessoas cumpre a finalidade, política, de dotá-las de condições para dominá-los e utilizá-los em prol da construção de uma formação social que garanta a existência omnilateral e a emancipação de todos que compõem o gênero humano.

É com fulcro neste raciocínio que Martins (2013) enfatiza a importância do ensino de conteúdos científicos para a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas humanizadas, e que Duarte (2016, p. 95) afirma como critério de seleção dos conteúdos escolares “o desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano”. São estes conhecimentos, pois, que vão garantir aos sujeitos a construção, por meio do ensino, de uma imagem subjetiva (conhecimento) que seja o mais fidedigna possível à realidade objetiva, instrumentalizando-os a compreender os fenômenos do real e a agir coerentemente frente ao delineamento e contradições que os constituem.

Na perspectiva gramsciana, a apropriação do saber objetivo pelos indivíduos membros da classe trabalhadora tem como finalidade a integração destes indivíduos na luta social e coletiva. O raciocínio que consubstancia tal percepção ancora-se no fato de que o conhecimento objetivo e sistematizado é, na sociedade cindida em classes, propriedade privada da burguesia, e que esta classe se vale deste monopólio para produzir e manter uma hegemonia ideológica que lhe beneficia e assegura a exploração e subalternização da classe trabalhadora.

Desse processo, resulta que os membros da classe trabalhadora se apropriam de uma visão de sociedade não condizente à sua condição de classe, abraçando, acriticamente, as ideias da classe dominante, quanto à conservação do *status quo* e da sociedade como ela está organizada material e ideologicamente. Daí o viés político da apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, numa perspectiva crítica, pelos membros da classe trabalhadora, o que pode fazer com que esta se dê conta desses mecanismos de dominação a que está submetida e do potencial que ela carrega para produzir uma efetiva transformação do modo de produção da vida, embora, como alerta Rosa (2018), a conexão entre a apropriação do conhecimento objetivo, sistematizado, mais desenvolvido (científico, artístico, filosófico) e a integração na luta coletiva diante da sociedade de classes não seja automática, ou direta. Como assinala esta

autora, a percepção de que a realidade social é injusta e que requer transformação não garante que o sujeito se engaje automaticamente na luta coletiva. Porém, sem ascender a esta compreensão (incluindo o entendimento do que é a realidade, natural ou social, a propriedade privada dos meios de produção, do conhecimento e da própria natureza) dificilmente este engajamento ocorrerá. Neste sentido, afirma a autora,

o ensino e a aprendizagem escolares têm como objeto o conhecimento sistematizado, os sistemas conceituais científicos, os quais, em virtude de sua natureza, abrem possibilidades para a tomada de consciência a respeito do movimento interno do pensamento, de suas incoerências e inconsistências, promovendo assim – ainda que num processo indireto e complexo, repleto de contradições e involuções – uma concepção que pode ser cada vez mais objetiva, coerente e unitária de mundo (ROSA, 2018, p. 244-245).

A apropriação dos conhecimentos científicos, e da lógica (método) que os deriva, portanto, tem o potencial de conduzir os indivíduos à atitude de procurar tomar consciência das incoerências e contradições internas do pensamento e das ideias com que têm contato, à conduta de desconfiar de opiniões e de convicções não pautadas em fatos e evidências, e de crenças estabelecidas por convenções, tradições, superstições etc.

A educação escolar deve estruturar-se no e pelo conhecimento científico, dado o atrelamento do cotidiano à uma compreensão de caráter espontâneo e fenomênico da realidade natural e social. Ao se pensar o lugar da cotidianidade na vida, de modo geral, e na educação escolar, em específico, não se deve perder de vista, portanto,

o aspecto alienante do cotidiano da sociedade capitalista: a espontaneidade, a relação utilitária e prática entre sujeito e objeto é elemento universal da vida cotidiana, seja qual for o momento histórico em que ela se situa. A espontaneidade e o pragmatismo não são, por si só, alienantes. São apenas características estruturais da esfera cotidiana. Entretanto, no momento histórico presente, este aspecto espontâneo e pragmático não escapa à alienação produzida pelas relações entre capital e trabalho. O cotidiano, em nossa sociedade, situa-se no âmbito da práxis fetichizada, na qual a maior parte dos indivíduos (os trabalhadores) encontra-se subjugada, sem condições de controlar as circunstâncias nas quais o trabalho ocorre, tampouco dos objetos, meios ou instrumentos de produção. No bojo do processo analisado por Gramsci (1986) e Saviani (1985), em que a classe trabalhadora se articula em torno de uma ideologia externa a si, a concepção burguesa de mundo encontra espaço e justificativas para sua manutenção na própria estrutura do pensamento cotidiano: nos juízos baseados em analogias, na fé e na confiança naquilo que não se conhece, na insuficiência de reflexões mais profundas, na tradição e no costume, na captação da aparência mais superficial dos fenômenos. Deste modo, a estrutura do pensamento cotidiano auxilia a ocultação da realidade provocada pela ideologia burguesa, tornando o senso comum aquele ente descrito por Gramsci (1986) como fragmentado, heterogêneo, composto das ideias

filosóficas mais desenvolvidas (pois o cotidiano é, constantemente, local onde penetram elementos da ciência e da Filosofia, além da ideologia, religião etc.), ao mesmo tempo em que não abandona as tradições e os preconceitos mais absurdos ou as ideias mais anacrônicas (ROSA, 2018, p. 76-77).

Em razão de tal implicação política da prevalência do senso comum na vida, em geral, e na educação, em particular, a pedagogia histórico-crítica postula que os conteúdos escolares não devem reafirmar a vida cotidiana, mas transcendê-la. Com isto, não se quer dizer que os saberes próprios do senso comum devem ser ignorados pela escola, uma vez que eles estão presentes na subjetividade dos escolares, guiando-os nas relações que estes travam na sociedade, como mostrou o excerto anteriormente exarado, o que requer do ensino que o considere na promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes. É neste sentido que Saviani (2013, p. 4) propõe se “trabalhar o senso comum de modo a extrair dele o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada, com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares”, no sentido de elevar o pensamento e consciência individuais às suas formas humano-genéricas, ou, em outras palavras, elevar a capacidade teórica dos indivíduos.

Reitere-se que, para a pedagogia histórico-crítica, a referência para a seleção dos conteúdos que a escola deve socializar é o clássico, nos termos já explicados neste trabalho. Quanto a isto, é importante esclarecer que os conteúdos escolares se diferenciam dos conhecimentos derivados diretamente da atividade científica. O que se ensina, ou se deve ensinar, são conceitos científicos. Contudo, tais conceitos, na formulação que recebem no contexto de pesquisas científicas, não se apresentam na forma adequada para serem apreendidos por qualquer indivíduo.

Para se transformarem em conteúdos escolares, eles precisam ser dosados, sequenciados, e ser objeto de uma transposição didática para serem assimilados por um determinado destinatário. É neste sentido que Marsiglia et. al (2019, p. 22) enfatizam a relação conteúdo-forma-destinatário enquanto referência de orientação para o planejamento e efetivação do trabalho pedagógico, e insistem na proposição da “elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os **conteúdos de ensino** (gênese, estrutura e desenvolvimento), as **formas** (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os **destinatários** (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos)”. Nesta proposição, são apoiadas por Duarte (2016, p. 109), o qual assevera que “um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está

ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza”.

Tal avaliação implica, necessariamente, em se vislumbrar quem é o estudante afetado pelo ensino, o destinatário. Quanto a isto, é preciso considerar, como já registrado nesta tese, a nuance concreta dos estudantes das escolas públicas, não enquanto sujeitos empíricos, mas enquanto indivíduos concretos e que representam sínteses de múltiplas relações (SAVIANI, 2012) abarcadas pela sociedade dividida em classes em que vivem, e que, por isso mesmo, carecem de se apropriar dos mais desenvolvidos conhecimentos, para se movimentarem ativamente e dignamente nesta sociedade.

No caso do campo empírico sobre o qual a pesquisa que gerou esta tese se debruçou, os destinatários são os estudantes de escolas públicas do campo de municípios baianos, boa parte dos quais componentes de classes multisseriadas. É para ensinar a este público que os professores cursistas, sujeitos desta pesquisa, frequentaram o curso de formação continuada promovido pela Ação Escola da Terra mediado pela UFBA.

Dito isto, depois de termos nos remetido, até este momento, à esfera política da formação continuada em discussão neste trabalho, passaremos a apresentar e discutir respostas obtidas com o questionário aplicado aos professores cursistas que se referem à chamada competência técnica, que tem a ver com as formas que estes profissionais usam/usarão para garantir as necessárias aprendizagens para este grupo de estudantes. A formação de bons professores demanda empenho sério nos estudos, uma sólida fundamentação teórica e esclarecida instrumentação técnica (SAVIANI, 2014). Como diz este autor (2012, p. 46), “o compromisso sem competência é descompromisso”. Em suas palavras,

nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação. Nesta fase, os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica dilataram-se morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los (SAVIANI, 2012, p. 55).

Depreende-se, desta asserção, que a competência técnica, ou o saber fazer, é (ou deve ser), necessariamente, um desdobramento do compromisso político com a educação pública. Os indícios de desenvolvimento desta competência, por parte dos professores cursistas, enquanto possível resultado da passagem pela formação continuada em questão, pelo fato de esta ter se baseado na pedagogia histórico-crítica, serão encarados, do ponto de vista deste trabalho, como indicativo de possibilidade de inserção, ou implementação, desta vertente

teórica no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo dos municípios envolvidos na pesquisa, na medida em que, neste raciocínio, o domínio de tal competência constitui um meio de enfrentamento pelos docentes dos desafios do âmbito pedagógico que permeiam as instituições de ensino campesinas.

No questionário, tivemos, pelo menos, três questões com potencial para dar vazão à respostas que remetessem a aspectos concernentes ao domínio da competência técnica no contexto da docência, que serão apresentadas a seguir.

Uma delas foi a questão 9, que perguntava o seguinte: você chegou a colocar em prática, numa classe multisseriadas (ou seriada) de uma escola do campo, o Plano de Ensino que você elaborou ao final do curso Escola da Terra? Em caso positivo, o que você achou dessa experiência? (apontar possíveis aspectos positivos e possíveis dificuldades enfrentadas para colocar o Plano de Ensino em prática). Sobre esta questão, é mister reiterar a informação de que um dos requisitos que eram exigidos dos professores participantes do curso de formação da Ação Escola da Terra na UFBA era que estes elaborassem e aplicassem um plano de ensino nas escolas onde atuavam, com base nos conhecimentos estudados no curso.

Entendemos que a elaboração e a aplicação deste plano de ensino se traduz num exercício prático de implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos de ensino, e o que os professores cursistas dizem dele pode sinalizar elementos que indiquem o desenvolvimento da competência técnica para conduzirem o ensino no meio rural. Dito isto, vejamos algumas respostas que foram dadas a esta pergunta:

“Sim. O curso nos ajudou a motivar o protagonismo dos alunos” (Questionário n.º 17).

“No plano de ensino coloca sempre a possibilidade de assunto que venha contemplar toda classe de acordo a necessidade de cada um” (Questionário n.º 19).

“Sim. Achei interessante, pois o mesmo possibilitou trabalhar o mesmo conteúdo com a turma toda, porém com objetivos e atividades diferenciadas” (Questionário n.º 22).

“Sim. Achei muito boa, apesar da falta de materiais para a realização das atividades diferenciadas, pois abordei conteúdos relacionados às dificuldades dos alunos” (Questionário n.º 23).

“Sim. Muito produtiva. Os alunos se mostraram mais motivados a aprender” (Questionário n.º 30).

Sim. Aspectos positivos: os alunos compreendem melhor quando se parte da realidade dele, ou seja, quando os conteúdos são iniciados a partir do contexto histórico e cultural de forma a contemplar os conhecimentos partindo do local para o global. As maiores dificuldades enfrentadas durante a aplicação do plano era no momento de leitura e escrita das atividades com alunos que apresentava muitas dificuldades. Era necessário recorrer a atividades baseadas nos níveis dos alunos (Questionário n.º 1).

Sim. Na verdade, busquei focar mais nos conhecimentos científicos utilizando métodos de ensino que facilitassem a aprendizagem de forma sólida, e não como antes, que esperava o tempo da criança aprender de forma natural. A dificuldade apenas é potencializar alunos em níveis de aprendizagem diferentes (Questionário n.º 40).

Sim. No período fiz o Plano de Trabalho, enquanto coordenadora pedagógica de escolas de classes multisseriadas, visto que não estava assumindo sala de aula no período. Na verdade, continuo desenvolvendo esse trabalho enquanto coordenadora pedagógica, o qual considero gratificante, pois aquilo que trago no meu trabalho enquanto fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos, consigo fazer articulação com o PPP, Proposta Curricular e Plano de Curso das Escolas, bem como no Planejamento Pedagógico. O maior desafio é fazer chegar todo esse pensamento pedagógico no chão das Escolas, pois precisamos de mais tempo para formação com os professores, visto que acontece muita rotatividade dos professores (Questionário n.º 43).

O bloco de respostas acima é ilustrativo daquelas que foram dadas pelos cursistas à pergunta registrada anteriormente. Observa-se, nestas respostas, uma perspectiva de mudança de postura didática nos professores, que atrela-se à competência técnica, quando, por exemplo, apontam a necessidade de se iniciar as aulas partindo-se da realidade (local/global) imediata dos estudantes (que é a prática social inicial, conforme explana a pedagogia histórico-crítica), para fazê-los avançar na apreensão dos conteúdos universais; destacam que o curso os ajudou a motivar o protagonismo (autonomia) dos estudantes durante as aulas; afirmam que começaram a planejar e implementar aulas (em classes multisseriadas) se utilizando da estratégia de definir conteúdos que pudessem contemplar toda a turma, observando-se as especificidades de cada grupo de estudantes que a compõem, e de métodos variados (enquanto sinônimos de procedimentos didáticos) que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, sem esperar que estes aprendam “naturalmente”. Nota-se, também, neste bloco de respostas, aspectos positivos do curso no que tange ao trabalho de cursistas que atuam como coordenadores pedagógicos, bem como a alusão a dificuldades do âmbito material verificadas pelos docentes na dinâmica das escolas campesinas.

Uma parte das respostas mencionou a organização do trabalho pedagógico observando-se, no planejamento didático, a definição de conteúdos que contemplasse toda

a turma multisseriada nos momentos das aulas. Trata-se de uma iniciativa derivada de uma orientação de Martins e Marsiglia (2014, p. 186, *itálico no original*), que concebem este tipo de classe como “*grupos*, e não como agrupamentos, e, como em qualquer grupo de vários integrantes, nele existirão momentos de compartilhamento geral, de aproximação entre todos os seus membros, a serem orientados pelo *planejamento vertical*, e momentos de compartilhamento específico, próprio a subgrupos e orientados pelo *planejamento horizontal*”. Trata-se de um procedimento operacional que permite uma organização e um controle maior do professor de classes multisseriadas quanto ao desenrolar das aulas, permitindo-lhe trabalhar um mesmo conteúdo com estudantes de séries e níveis de aprendizagem diferentes, fazendo-se as adaptações necessárias quanto ao grau de complexidade do conteúdo estudado e quanto à elaboração de atividades apropriadas para cada grupo de estudantes que compõe a turma, de modo que as autoras denominam de grupo-sala todo o grupo da turma, e aos subgrupos, denomina de grupo-série; considera, ainda, um terceiro grupo, formado por indivíduos de diferentes grupos séries na mesma sala. Sobre estas possibilidades de grupalização em classes multisseriadas, afirmam estas autoras:

Consideramos que o tempo-aula deva promover essas três formas de grupalização, a saber: entre todos os alunos da sala, independentemente das séries a que pertençam (por exemplo, uma visita de estudos), entre alunos de uma mesma série (a exemplo de um trabalho em duplas ou trios) e entre alunos de diferentes séries (a exemplo de duplas ou trios formadas para resolver um dado ‘desafio’ em relação aos conteúdos ensinados). A proposição da referida grupalização tem como base tanto princípios psicológicos como princípios didático-metodológicos.

Trata-se de uma estratégia possível para fazer frente à complexidade que o trabalho pedagógico numa sala multisseriada encerra, e que veio à tona em respostas ao questionário aplicado aos cursistas da Ação Escola da Terra na UFBA.

Outra questão com potencial para fazer os cursistas remeterem a reflexões/aprendizagens ligadas ao domínio da competência técnica foi a que perguntou: “de que forma o curso da Escola da Terra lhe ajudou a melhorar o seu trabalho com classes multisseriadas, na condição de professor ou de orientador de professores de turmas desse tipo?” (Questão 12).

Sabe-se que o grau de dificuldade de condução de uma classe multisseriada é extremamente superior ao grau de dificuldade para se conduzir uma classe seriada (o pesquisador que ora escreve sabe muito bem disso, pois começou sua experiência profissional docente atuando neste tipo de turma). Por esta razão, e por conta de o foco

principal da Ação Escola da Terra ser a formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas, é que esta pergunta foi elaborada. Vejamos algumas das respostas dadas a esta pergunta:

“Me fez perceber a necessidade de puxar mais dos meus alunos, buscar além dos livros didáticos oferecidos no campo, para que os mesmos não fiquem tão desprovidos dos conceitos historicamente importantes” (Questionário n.º 5).

“De maneira muito positiva. Principalmente, porque tive colegas de escola também fazendo o curso. Os momentos de planejamentos se tornaram mais significativos” (Questionário n.º 8).

“Hoje manuseio o plano de curso e elaboro os planejamentos observando a importância de cada conteúdo clássico” (Questionário n.º 9).

“Trouxe uma criticidade maior e uma preocupação mais consciente com relação às peculiaridades e necessidades das classes multisseriadas” (Questionário n.º 11).

“As discussões promovidas pelo curso ampliam as possibilidades e estratégias de ensino” (Questionário n.º 14).

“Para qualificar o psiquismo do meu aluno, eu preciso qualificar o meu psiquismo. Preciso apropriar o meu conhecimento para poder transmitir. Se o aluno não aprende de uma maneira, preciso encontrar outras maneiras para que isso ocorra” (Questionário n.º 16).

Embora, nas respostas à questão anteriormente referida, tenha havido algumas que mencionaram que o curso se concentrou pouco sobre as especificidades das classes multisseriada, as acima registradas indicam que a formação impactou os professores no que se refere ao trabalho pedagógico a ser realizado nestas classes. Observa-se, mais uma vez, menções à importância de se garantir, também para este público estudantil específico, a apropriação dos conhecimentos clássicos, científicos, historicamente produzidos pela humanidade, além do viés crítico promovido pelo curso e da necessidade de o professor lançar mão de estratégias diversificadas de ensino para garantir a aprendizagem dos estudantes das turmas multisseriadas.

Quanto a essa busca de estratégias ou procedimentos de ensino variados, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes, cabe esclarecer, aqui, o que entendemos por método e procedimentos de ensino. “**Método** na tradição marxiana representa um conjunto de fundamentos lógicos e articulados que permitem ao sujeito desnudar as formas fenomênicas de

um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento desse objeto” (Marsiglia et al. 2019, p. 22). Derivado desse raciocínio, compreende-se que “**método pedagógico** é aquele que alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo” (*Idem*, p. 22). No caso dos procedimentos didáticos,

representam as estratégias por meio das quais a prática pedagógica se realiza iluminada pelo método e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto. Sendo assim, destaque-se que por **método** temos as articulações internas entre **teoria** e **ações práticas** orientadas por ela, de sorte que no âmbito de tais ações **os procedimentos didáticos** se concretizam como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados. Daí a inviabilidade da aplicação de qualquer método pedagógico sem conhecer e dominar profundamente seus fundamentos teórico-filosóficos.

Percebe-se que há uma complexificação progressiva e dialeticamente articulada entre os conceitos de método, método pedagógico e procedimentos didáticos, importante de ser compreendida por quem se debruça a estudar e a praticar a pesquisa e o ensino com base no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. No que tange, especificamente, ao método pedagógico, cumpre sublinhar, conforme palavras de Saviani (2008, p. 64), que o mesmo pressupõe que

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.

De teor similar à última pergunta, porém enfocando de modo geral o trabalho com a alfabetização em escolas do campo (multisseriada ou seriada), foi a que indagou o seguinte: “independentemente da função que você exercia durante o curso, considera que a Ação Escola da Terra colaborou para o desenvolvimento de um trabalho exitoso de alfabetização em escolas do campo? Explique de que forma (questão 13)”. Abaixo, apresentamos algumas das respostas dadas a esta pergunta:

“Sim. Na turma que eu lecionava, os alunos conseguiram avanços muito significativos na aprendizagem” (Questionário n.º 10).

“Foi de focar no processo de alfabetização com muita prática de leitura, produção de textos variados, jogos diversos para alfabetizar” (Questionário n.º 15).

“Sim. Para aprender qualquer coisa eu preciso de atenção e memória, então a atenção do meu aluno precisa estar no conteúdo para que a assimilação seja proveitosa” (Questionário n.º 16).

“Algumas vezes os programas são jogados em nossas mãos, sem opção de devolução. Com o Escola da Terra, pudemos perceber que temos que nos enquadrar diante de nossa realidade e levar o aluno a pensar no mundo sem apresentar coisas ilusórias” (Questionário n.º 26).

“Sim, depois do curso, consigo ajudar as crianças a descobrir a função simbólica da escrita em menos tempo” (Questionário n.º 30).

Sim. Através dos estudos realizados durante o curso, foi possível perceber que para o trabalho com esse público possa fluir de forma significativa, depende de como o professor trabalha. O professor precisa compreender que para alcançar realizar um bom trabalho levando em consideração a aprendizagem dos alunos, é necessário recorrer ao processo histórico-cultural de onde o indivíduo esteja inserido, e não deixando de sistematizar os conteúdos clássicos essenciais (Questionário n.º 1).

O trabalho desenvolvido me fez refletir muito sobre a condição das escolas (incluindo as do campo), me fez pensar na lógica que envolve a relevância dos conteúdos que ensinamos: os nossos alunos precisam dominar os conhecimentos científicos do mesmo modo que a classe dominante, mais favorecida economicamente, domina (Questionário n.º 9).

Acredito que as questões discutidas relacionadas ao currículo e a concepção de homem colaborou para se realizar um trabalho exitoso quando consideramos a tríade discutida no curso com base nos autores estudados; conteúdo-forma-destinatário. Destaca-se que não é qualquer conteúdo, não é qualquer forma que contempla o destinatário. Neste sentido, para a realização do trabalho exitoso deve ser observado a criança, a forma que se ensina e o conteúdo (Questionário n.º 14).

Sim! Na minha turma existia diferentes sujeitos, e eu queria que todos alcançassem o nível alfabético no final do ano. Quando compreendi que a alfabetização perpassa por outras questões (meio cultural que o sujeito está inserido) modifiquei meu olhar, bem como minha compreensão do que era alfabetização (Questionário n.º 41).

Considerando as respostas acima em seu conjunto, bem como passagens específicas e diretas de algumas delas, percebe-se que a participação no curso da Ação Escola da Terra conduzido pela UFBA permitiu aos professores participantes da formação pensarem e praticarem o trabalho de alfabetização por meio da articulação da tríade conteúdo-forma-

destinatário. Isto fica evidente quando eles apontam, por exemplo, a necessidade de se situar o estudante (destinatário) em seu contexto sociocultural, e de se vislumbrar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a atenção e a memória, tendo como horizonte garantir-lhe o acesso aos conhecimentos clássicos (conteúdo), para o quê, também apontam as respostas, é necessário saber se ensinar/alfabetizar (forma), se utilizando de estratégias didáticas como práticas de leitura, produção de textos variados, uso de jogos para alfabetizar etc. Tais respostas mostram, ainda, indicativo de êxito conseguido pelos professores cursistas no trabalho de alfabetização com os seus estudantes, pós-curso da Ação Escola da Terra.

Observamos, nas respostas à referida pergunta, frequentes menções à necessidade de observância do contexto sociocultural de vivência dos alfabetizandos, no âmbito local e global, de modo a garantir-lhe a apropriação da lecto-escrita, indicando uma compreensão destes em sua esfera concreta e como síntese de múltiplas relações, como orienta a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Registre-se que o pesquisador que ora escreve já passou pela experiência de reger classe multisseriada, com alunos com distorção idade-série e defasagem de aprendizagem quanto ao processo de alfabetização, tendo legitimidade, portanto, para afirmar o grau de dificuldade que é para um professor conseguir alfabetizar estudantes num contexto pedagógico deste, que requer dos docentes que tenham, além de uma clara compreensão acerca do perfil deste público estudantil, enquanto síntese de múltiplas relações numa formação social capitalista, estruturada material e imaterialmente por meio do trabalho, a competência técnica para levar a bom termo o ensino da leitura e da escrita para os mesmos, que constitui condição *sine qua non* para que eles avancem na apropriação dos conteúdos escolares.

Vale informar que, no percurso da formação da Escola da Terra em discussão, os cursistas tiveram a oportunidade de estudar a obra “As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita”, de autoria de Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015), a qual endossa fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos funcionais à prática de uma educação contra-hegemônica, e propicia aos professores uma análise da concepção e prática de alfabetização nas teorias pedagógicas construtivista e histórico-crítica, além de acesso à orientações técnicas sobre como se proceder o ensino da lecto-escrita de forma coerente com os pressupostos da última, a qual defende que tal ensino deve ser rigorosamente planejado e sistematizado, e não ficar a

reboque de predisposições inatas ou da espontaneidade dos estudantes nas situações de ensino e aprendizagem.

De acordo com respostas verificadas no questionário, os cursistas, quando dos momentos de prática, durante e no pós-curso da Ação Escola da Terra, obtiveram êxito no trabalho de alfabetização realizado. Em relação a este êxito, ou mudança da postura de docentes no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo dos municípios envolvidos na pesquisa, é mister apresentar depoimentos de assessores pedagógico (eles serão apresentados com nomes fictícios) que acompanharam estes professores na Ação, os quais corroboram esta repercussão positiva do curso na prática pedagógica dos cursistas, como segue:

Assim, o Programa em si, ele trouxe esclarecimento para o professor diretamente por conta também na formação e os multiplicadores desse programa. Então, os cursistas eram pessoas que hoje são diretores e coordenadores pedagógicos. Então eles acabaram sendo nossos multiplicadores na cidade, principalmente no programa que nós rotulamos como “Propósito”, um programa de formação continuada, que é do município foi criado aqui pela secretaria de educação. Então o objetivo desse programa era potencializar os nossos estudos. Então o professor, ele passou a ter clareza de como trabalhar o tripé mesmo, a forma, o conteúdo e o destinatário. Então isso facilitou o professor, porque, na prática, ele começou a falar assim: olha eu estudo essa teoria, mas na prática, nessa transposição didática, eu preciso ser dessa forma. Então, a clareza, ela veio principalmente com base nesse tripé, né!?, conteúdo, forma e destinatário, que o professor já fazia, mas ele fazia muito pensando no lúdico, porque na verdade é um fato para o construtivismo. Então, quando ele vem atrelando um conteúdo, mas entendendo que o aluno precisa se apropriar do conhecimento, ele vai, de certa forma, organizar, sistematizar e elevar o aluno a se transcender na sociedade, saindo da margem; era um conteúdo que o aluno precisava se apropriar de fato e precisava partir do professor, onde ele queria chegar. Então ele clareou nesse sentido, dizer onde que eu quero chegar, tanto no planejamento coletivo, quanto no próprio planejamento que ele precisava fazer anual, quanto o planejamento de idade, quanto ao planejamento de aula. Então, nessa esfera, o município passou a ter uma clareza de fato no que ele queria executar, e essa execução partiu a partir do momento que ele vai transpor e que ele vai receber o retorno do aluno, então, de certa forma, o trabalho veio a ser um trabalho muito alinhado, sistematizado mesmo. (...) quando ele passou a agrupar esses alunos, isso clareou o trabalho dele e na prática esses alunos conseguiram, de certa forma, aprender mais. Inclusive, os professores, eles me mostraram através de gráficos mesmo, o nível de aprendizagem desses alunos, e eu percebi que esse nível ele aumentou. Então, o programa contribuiu também de forma positiva no trabalho do professor do campo (Assessor pedagógico Pedro).

Eles mesmos [os professores cursistas], em depoimentos de cada um, de quem trabalha no campo, que não são todos... quando eu tinha Eliete que é da Prata, ela é classe multisseriada e, se eu não me engano, é Alfabetização,

1º e 2º ano. E ela, enquanto professora, participando do curso e trabalhando com os alunos, ela mesma se surpreendeu com o quanto ela mudou a sua prática depois do curso (Assessora pedagógica Sandra).

Com certeza. Eles estavam assim. Porque como o município tinha uma política já, trabalhava com o PNAIC, então eles estavam sempre fazendo aquele confronto. Criticavam sempre a questão da sequência didática. Os cursistas, eles sempre falavam. Aí, em todos os momentos discursivos, eles confrontavam, eles criticavam muito a questão do PNAIC, que era muito cronometrado, as sequências didáticas, eles criticavam. Eles diziam que a Escola da Terra tinha outro viés, que o aluno, ele participava mais, que estava mais dentro do processo. Ele trazia esse ponto de vista (Assessora pedagógica Jussiara).

Nós tivemos alguns destaques de alguns professores que se sobressaíram. Nós temos professores ótimos e que agarraram a Escola da Terra. Nesse acompanhamento, que eu fiquei pouco tempo, deu pra perceber que, de fato, eles conseguiram dar um salto qualitativo. Outros não conseguiram alcançar tanto quanto gostaríamos que fosse, porque ainda assim, no que se diz respeito às classes multisseriadas, nós ainda precisamos de formação em serviço, e quando a gente vem trazendo o Escola da Terra, embora ele traga a base teórica da PHC, o município, ele precisa dar sua contribuição, de acompanhamento, da própria equipe de intervenção pedagógica e formação continuada, porque só o Escola da Terra fez a formação, ok., mas e depois de tudo isso, né!?, o que que esse professor vai estar recebendo em contrapartida do município? Então, eu vejo que, em linhas gerais, os municípios, não só o daqui, mas os municípios, eles deixam a desejar quando colocam a responsabilidade especificamente em um programa federal, e não dá sua continuidade nas formações aqui. (...) Então, assim, um curso que num primeiro instante a gente pensa: que curso denso! só estudo, estudo... sim, mas se eu não me aproprio, eu não vou saber como transformar lá na minha sala de aula. E isso observe que, se a gente fosse fazer um estudo, e tivesse lá novamente na mesma formatação da escola ativa, de manhã teoria, de tarde prática, certamente, a gente não sairia tão fortalecido como a gente saiu, né, então eu penso assim, o salto qualitativo da Escola da Terra é exatamente no sentido de instrumentalizar o professor para que ele saiba o que, de fato, o que eu sou, qual é a minha função, o que eu devo ensinar, para quem eu estou ensinando (Assessora pedagógica Simone).

Como se trata de percepções de profissionais que acompanharam os cursistas tanto durante os estudos da teoria pedagógica histórico-crítica, quanto nos momentos em que estes começaram a colocar em prática o que foi estudado, consideramos que são depoimentos bastante representativos de indicativos de resultados da formação em discussão, na esfera do domínio da competência técnica, que sinalizam um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica nos contextos educativos em questão, com resultados satisfatórios na elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes afetados, embora, como mostram alguns destes depoimentos, isso não tenha sido observado no trabalho executado por todos os cursistas, e a continuidade do trabalho decorrente da formação não tenha sido efetivamente apoiada por ações locais em alguns municípios.

Também nos depoimentos dos assessores pedagógicos, é bem frequente, como vimos acima, a menção a bons resultados práticos conseguidos pelos cursistas no trabalho em escolas do campo, em especial, no que se refere ao ensino da alfabetização, bem como a menção ao tripé conteúdo-forma-destinatário, orientação consubstanciada na psicologia histórico-cultural, que embasa as proposições teórico-práticas da teoria pedagógica histórico-crítica. A compreensão de tal tripé é basilar para se desenvolver um trabalho considerando a dialeticidade inerente ao binômio ensino-aprendizagem, na perspectiva de se efetivar um trabalho pedagógico que, além de ser essencialmente crítico, produza resultados práticos expressivos, no que se refere à elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes, na medida em que, compreendendo as características sociais e psíquicas do destinatário (estudantes), e considerando a importância da apropriação dos conteúdos escolares pelo mesmos, os docentes buscarão lançar mão das formas mais adequadas de organização do trabalho pedagógico para garantir isto, que, conforme Marsiglia et al (2019, p. 18-19),

são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática - planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.

No questionário, os cursistas também foram provocados a citar possíveis dificuldades que, na visão deles, interferem para se desenvolver um trabalho pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, em escolas do campo. Dentre as respostas dadas a esta questão, destacamos as seguintes:

“A relação do professor com o campo. Se o professor não tiver aberto a enfrentar a realidade do campo dificilmente realizará um bom trabalho” (Questionário n.º 1).

“Falta de uma proposta voltada para o campo (classes multisseriadas) e que contemplem aquilo que realmente os estudantes precisam aprender tanto em matemática, quanto português etc.” (Questionário n.º 5).

“A opção do município em trabalhar com outras pedagogias” (Questionário n.º 14).

“Perfil do professor para atuar em classes multisseriadas, rotatividade de professores nas escolas, tempo para formação continuada com os professores que atuam nestas escolas” (Questionário n.º 16).

“Há varias dificuldades: turmas lotadas, turmas com excesso de séries...” (Questionário n.º 17).

“Falta de apoio pedagógico nas escolas” (Questionário n.º 21).

“A pouca participação da família” (Questionário n.º 23).

“A falta de mais cursos preparatórios, a fim de capacitar o profissional, e a estrutura política pública” (Questionário n.º 24).

“A frequência dos alunos por conta do deslocamento e das estradas no período de inverno” (Questionário n.º 29).

“A desvalorização social e financeira dos professores e a precariedade do livro didático” (Questionário n.º 30).

“A comunidade escolar (diretora, coordenadora, professores sem formação) compreender essa corrente pedagógica” (Questionário n.º 41).

Podem interferir: Má compreensão dos conteúdos imbricados nas temáticas que são diversos; falta de acompanhamento da produção pós-curso; deslocamento cansativo para as escolas (experiência própria, moro em uma cidade e dou aula em outra, com filhos etc); falta de recursos para implementar as teorias em prática; distanciamento do que o professor pensa e o que dizem as teorias; professores passivos de si mesmos; professores covardes e preguiçosos; professores acomodados; muito aluno em sala e pouco espaço; violência nas comunidades escolares; problemas sociais nas comunidades escolares, enfim. Mas isso não impede um trabalho excelente em classe multisseriada, apenas interfere ou pode interferir (Questionário n.º 28).

A variedade de respostas dos professores cursistas quanto às dificuldades elencadas vai ao encontro do que já pontuamos a respeito nesta tese, no que se refere ao contexto do trabalho pedagógico desenvolvido em escolas do campo, apontando para aspectos relacionados à infraestrutura e de material das escolas e dos espaços rurais, formação continuada e condições de trabalho para o professor (incluindo ausência de valorização docente), predominância de teorias pedagógicas nos contextos de trabalho dos cursistas destoantes da PHC, especificidades das turmas multisseriadas, além de outras questões pontuais, mas não menos importantes, que obstaculizam o trabalho docente neste contexto socioeducativo, a exemplo da pouca participação da família na escola e características de professores incompatíveis com o ensino que precisa acontecer no campo.

Trata-se de dificuldades que, em seu conjunto, apontam para elementos mais específicos do contexto das escolas e dos estudantes do campo e para aqueles mais

característicos das condições de trabalho e de formação docente, os quais precisam ser objeto de problematização na formação inicial, continuada e no contexto prático do trabalho docente, os quais Martins (2013, p. 291) sintetiza afirmando que “[...] aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente, são algumas questões a serem problematizadas”.

Entre as respostas apresentadas pelos professores cursistas à questão anterior, algumas mencionaram aspectos relativos à operacionalização da formação da qual participaram, enquanto elementos obstaculizadores de um trabalho docente pautado na PHC. Em relação a isso, o questionário trouxe uma questão específica, nos seguintes termos: em sua opinião, teve algum aspecto do curso da Escola da Terra que poderia ter sido melhor. Em caso positivo, cite-o(s) (Questão 14).

Quanto a esta pergunta, de antemão, é importante registrar que 56% dos respondentes disseram “não”; ou seja, este grupo se mostrou integralmente satisfeito com a operacionalização do curso. No caso do grupo dos que entenderam que teve aspectos da formação que poderiam ter sido melhores, vejamos algumas respostas dadas para justificar tal posicionamento:

“Sim. Ampliação dos encontros para discutir os livros. Propiciar momentos com os autores estudados. Tempo justo para produção do relatório técnico (muita gente acabou não conseguindo fazer porque o prazo foi 1 mês)” (Questionário n.º 8).

“Aprofundar mais a reflexão pensando na dinâmica das classes multisseriadas” (Questionário n.º 9).

“Sim. Acredito que a orientação para a escrita do TCC, proposta ao final do curso de especialização, poderia ter sido melhor orientada. Ficamos sem ter um professor que nos auxiliasse/orientasse na construção do artigo” (Questionário n.º 10).

“Sim. Considero que o tempo dedicado a elaboração do plano de ensino e da proposta de trabalho deveria ter sido no decorrer dos encontros formativos, pois assim teríamos mais oportunidades de discutir e tirar dúvidas com colegas e com o professor-formador” (Questionário n.º 11).

“Sim. A organização do trabalho pedagógico na multissérie” (Questionário n.º 13).

“O tempo de duração poderia ter sido maior, visto que as discussões são densas” (Questionário n.º 14).

“Mais dias de encontros. Era muito conteúdo para poucos dias de curso” (Questionário n.º 27).

“Sim. Deveria ser uma formação oferecida para todos os professores” (Questionário n.º 33).

“Sim, o curso deveria ser um período de mais tempo” (Questionário n.º 34).

“Deveria ter uma carga horária maior nas formações” (Questionário n.º 46).

Sim. O tempo de execução do Curso. Como eu já vinha de leituras de obras referentes à Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que fiz, as discussões possibilitaram relembrar algumas leituras, como também ampliar. Porém, muitas informações consideradas importantes não foram abordadas. Penso que foi em virtude do tempo, principalmente sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural (Questionário n.º 43).

Nas entrevistas com os assessores pedagógicos, vieram à tona respostas com o mesmo teor das acima apresentadas, como as que seguem:

Sim. Porque, assim, é uma leitura em si mesmo falando de livros, que acabou sendo cansativo tanto pra mim, quanto para os cursistas. Eu acho assim, que tem que ter um tempo maior, porque o tempo foi muito corrido, e quando a gente parte, por exemplo, pra fazer a leitura do livro da Ligia, que requer muito aprofundamento, aquela tese dela que não é uma tese fácil, que não é uma primeira leitura de aproximação que você entende, né!?(...) Eu percebo assim, que essa linha pedagógica, ela deixa a desejar na questão da metodologia, principalmente para multisseriado. Então, na metodologia para multisseriada ainda é o calcanhar de Aquiles. (...) Não tem claro isso, tanto que lá no debate com pesquisadores, os professores eles faziam esse questionamento: “Qual método eu vou utilizar?”. A gente acabou só fazendo essa questão do agrupamento, né!?(Assessor pedagógico Pedro).

Eu penso que ele poderia se estender mais a sua carga-horária, porque mesmo a gente distribuindo os conteúdos nos devidos tempos e mesmo tendo o tempo-comunidade. Mas se a gente tivesse mais tempo para se apropriar mais até de outras obras também da PHC, que tem uma coletânea, e cada dia vem uma novidade, a gente conseguiria certamente garantir muito mais aprendizagens, né!?, e isso claro da forma que a gente trabalhou foi, embora corrido, porque foi um período de transição. Mas valeu a pena tudo isso. Porém, se a gente tivesse mais tempo, se a gente tivesse também um público maior que pudesse também ter essa mesma oportunidade que nós tivemos, seria gratificante porque aqui na rede tem muitas escolas, porém foi um número restrito e isso também é uma das implicações. Agora, assim, em termo de fato do que houve, eu penso nesse tempo, a duração muito curta (Assessora pedagógica Simone).

O tempo foi muito pouco, o tempo com os formadores que vinham de fora muito pouco, os encontros também eu achei que foram poucos, entendeu? Poderia ter sido mais estendido. (...) A gente hoje tá com a BNCC aí, mas na BNCC a gente não vê um olhar dessas políticas voltadas para a solução do

educador nas salas multisseriadas. Imagine um professor trabalhar, um professor... porque, assim, hoje, a gente tem assim, antes o professor ele era tudo, ele fazia a limpeza da escola, ele era o pedagógico da escola, ele era a merendeira da escola... (Assessora pedagógica Janete).

Percebe-se, nestas respostas, tanto dos professores cursistas, quanto dos assessores pedagógicos, muitos apontamentos queixando-se do tempo de duração do curso, bem como relacionados à dificuldades no processo de elaboração do trabalho final exigido para a conclusão (TCC, para os que concluíram a Especialização, e Proposta ou Plano de ensino, para os que concluíram o Curso de Aperfeiçoamento). Pode se dizer que tais apontamentos expressam reflexos da vivência numa formação social capitalista, em que a forma como esta sociedade está material e ideologicamente organizada (propriedade privada, divisão em classes, hegemonia e favorecimento da classe detentora dos meios de produção), tem rebatimento sobre a qualidade da formação de professores, e da classe trabalhadora em geral, o que, no caso aqui em análise, se revela na insuficiência da formação pregressa de muitos dos docentes que responderam ao questionário (algumas respostas indicaram dificuldade para produzir o trabalho final do curso), o que, neste raciocínio, fez com que estes professores tivessem uma dependência maior de orientação para a produção dos trabalhos que lhes foram exigidos para a conclusão do curso; e eles demandaram (ou esperaram) essa orientação. Outrossim, trata-se de um curso que é de formação continuada, com uma carga horária relativamente pequena (180 ou 360 horas), como é próprio de cursos deste tipo, que, não obstante o esforço dos seus organizadores, tem limitações (o tempo curto é uma delas; parco orçamento para investimentos em material e recursos humanos é outro), as quais, inexoravelmente, influenciam no resultado do trabalho realizado.

Nas últimas respostas e depoimentos apresentados, nota-se, também, reiteradas menções à necessidade de se assegurar aos cursistas conhecimentos relacionados ao trabalho com classes multisseriadas, que, como já dito em outros momentos deste trabalho, encerra um grau de dificuldade significativamente maior do que o que se verifica em classes seriadas. Quanto a isto, do nosso ponto de vista, com base em nossa experiência docente, reputamos que há, realmente, necessidade de se atentar para tal demanda nos cursos de formação continuada destinados a professores que trabalham com este público estudantil, seja no âmbito do aprofundamento teórico quanto a esta realidade de ensino-aprendizagem, seja na esfera do trabalho mais prático.

Para quem está no chão da escola, atuando em turmas dos anos iniciais, em classes multisseriadas, há uma necessidade de se imiscuir em atividades práticas, atividades do âmbito do saber fazer, também, o que pode ser feito, por exemplo, alternando-se os estudos teóricos com investigações e/ou exposições de experiências exitosas de ensino em classes multisseriadas. Entendemos que tal perspectiva de formação é compatível com a operacionalização de um curso de formação continuada, ou formação em serviço, em que os cursistas estão, simultaneamente, estudando e atuando em sala de aula.

Contudo, tal apontamento não infirma o fato de que foram verificados, frise-se, relatos apontando bom desempenho de muitos professores cursistas neste quesito quando começaram a colocar em prática os estudos feitos no curso da Ação Escola da Terra, conforme respostas de muitos deles ao questionário, e de acordo com depoimentos dos assessores pedagógicos, como já pontuado neste tópico.

Não obstante as limitações, inerentes ao formato do curso e ao contexto econômico-político que o rodeia, a ação Escola da Terra conduzida pela UFBA deu relevante contribuição para a formação dos professores das escolas do campo dos municípios baianos em que ela chegou, especialmente pela base teórica em que ancorou a sua formação, qual seja, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, como restou evidenciado em muitas das respostas dos cursistas e nos depoimentos dos assessores pedagógicos da Ação, expostos neste capítulo. E esta formação repercutiu no trabalho prático, indicando um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica nos contextos educativos envolvidos. Tal repercussão pode ser verificada, também, nas respostas apresentadas pelos respondentes à última questão do questionário, que perguntou o seguinte: atualmente, depois de encerradas as atividades do curso, você se utiliza de conhecimentos obtidos no mesmo em sua prática profissional? Explique de que maneira (Questão 19).

Dos 46 respondentes do questionário, 43 (93,5%) disseram que sim, que, após a finalização do curso, utilizam os conhecimentos aprendidos no mesmo em sua prática profissional. Vejamos algumas das explicações apresentadas:

“Sim. Acredito que tudo que aprendi foi de fundamental importância para a minha formação profissional e até mesmo pessoal. Sempre que possível, faço formação continuada me baseando nos estudos realizados no curso e oriento os professores a por em prática o que aprendi” (Questionário n.º 1).

“Sim. Buscando aplicar em sala de aula o que aprendi no curso” (Questionário n.º 5).

“Sim. Nas orientações pedagógicas para os meus professores” (Questionário n.º 6)

“Sim. Em diversos momentos. Sempre referencio, seja na prática ou teoria, os estudos teóricos de alguns autores como Saviani, Marsiglia, entre outros. Além disso, sempre penso na prática pedagógica que considere os elementos essenciais” (Questionário n.º 10).

“Sim. A pedagogia histórico-crítica nos faz valorizar a transmissão dos conteúdos científicos, clássicos e eruditos, em uma relação conteúdo-forma-destinatário, e isso nos faz mudar a nossa prática” (Questionário n.º 12).

“Sim. A visão sociocultural sobre a alfabetização” (Questionário n.º 13).

“Sim. Alguns princípios da pedagogia histórico-crítica procuro aplicar no trabalho com Educação Infantil, principalmente no que tange ao processo de aprendizagem das crianças” (Questionário n.º 14).

“Sim. Em formação continuada com professores, seminários e outros” (Questionário n.º 15).

“Antes, aprendi que tinha que esperar o tempo do aluno para acontecer o aprendizado. Depois do curso, aprendi que o tempo do aluno aprender é quando está na sala de aula” (Questionário n.º 18).

“Sim. Hoje não faço mais pintura em relação à data comemorativa” (Questionário n.º 20).

“Sim. Ao planejar minhas aulas e ao explorar os conteúdos trabalhados” (Questionário n.º 21).

“Sim. Orientando e ajudando os professores da rede no campo, e, como produtor rural, também utilizo deste conhecimento para ajudar meus vizinhos” (Questionário n.º 29).

“Realizando reflexões e algumas intervenções no planejamento pedagógico” (Questionário n.º 32).

“Sim. Ver os conteúdos como prioridade no currículo do aluno, a valorização do professor, lidar com os comportamentos dos alunos, ver que a escola é quem deve ensinar, de fato, determinado assunto/conteúdo, entre outros” (Questionário n.º 38).

“Sim. Isso é fundamental. A cada planejamento sempre me pergunto: qual o sujeito que quero formar? Isso contempla um sujeito crítico? Reviso as minhas aulas e trago para a realidade deles?” (Questionário n.º 41).

“Sim. Observando o currículo e a prática pedagógica para uma melhor atuação como docente” (Questionário n.º 42).

Sim. Os conhecimentos obtidos no Curso contribuíram de forma positiva na minha prática profissional e, também, humana, pois no meu Plano de Trabalho de coordenadora pedagógica, procuro colocar em prática os princípios, fundamentos filosóficos, políticos, teóricos, pedagógicos e metodológicos baseados na teoria histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (Questionário n.º 43).

Os problemas de estrutura física e de materiais pedagógicos existem em algumas escolas de maneira gritante. Porém, o fazer pedagógico, ele está além de todos esses problemas. Não podemos cruzar os braços diante das dificuldades que nos é imposta. Devemos sempre agir para tentar superá-las. Afinal, apontar culpados e não fazer nada, a situação vai continuar a mesma, e somos agentes transformadores (Questionário n.º 45).

Sim. Através deste curso percebi que a didática da pedagogia histórico-crítica é viável, aplicável, a qual vem para contribuir imensamente com o processo ensino-aprendizagem, pois a mesma propicia aos alunos uma aprendizagem significativa, através da socialização do saber sistematizado, que é capaz de produzir alterações no comportamento dos educandos, para que estes possam posicionar-se conscientemente no âmbito social (Questionário n.º 46).

Pelo o que os professores dizem, houve mudança de posicionamento (e de prática) dos mesmos, no âmbito do ensino que desenvolvem na educação do campo, especialmente no que se refere à necessidade de se garantir para os sujeitos do campo o acesso ao patrimônio cultural mais desenvolvido historicamente produzido pela humanidade. Menções com este teor apareceram, de forma reiterada, tanto na resposta à última questão referida, quanto em outras, como registrado em passagens anteriores deste tópico.

As respostas acima reforçam, também, que a ação Escola da Terra repercutiu positivamente no contexto da educação do campo dos municípios envolvidos, ao concorrer para que os professores cursistas viessem a pautar seu fazer pedagógico com base nos princípios constituintes da pedagogia histórico-crítica, utilizando-os para fazer frente aos desafios que enfrentam no trabalho pedagógico (na prática educativa propriamente dita) e nas condições de trabalho que vivenciam em escolas do campo, o que informa um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica neste contexto, e com relativo êxito, tanto pelo fato de esta teoria pedagógica se inserir no ideário e na prática profissional destes professores e coordenadores pedagógicos, quanto pelos resultados positivos conseguidos por muitos deles nas situações concretas de ensino de estudantes camponeses. Isto posto, é possível dizer que a ação Escola da Terra da UFBA efetivou uma possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de

municípios baianos, não obstante as limitações operacionais do curso e as contradições próprias do contexto social capitalista em que a experiência de formação continuada e as práticas pedagógicas dela decorrentes se deram, que intervieram no seu desenrolar e nos seus resultados práticos.

6 CONCLUSÕES

As primeiras décadas do século XXI são marcadas por uma ampliação nunca antes vista do capital em sua sanha por exploração (e destruição) de bens naturais, acumulação e concentração de riquezas, e fomento ao consumismo. Em sua face de capital financeiro, potencializado pela proliferação das mídias digitais e pelo mundo globalizado, o mesmo não reconhece fronteiras de nenhuma ordem, ao seguir seu curso maximizando a contradição capital-trabalho, e concorrendo para a deterioração constante das forças produtivas e das relações de produção, em desfavor da classe trabalhadora em sua necessidade mais primária, qual seja, a garantia das condições mínimas para reproduzir sua existência.

No espaço territorial do campo, especificamente, este ente econômico-político-social, reverbera no fortalecimento do agro, do hidro e do mineronegócio – na atividade propriamente produtiva, bem como nas investidas direcionadas à apropriação da subjetividade dos camponeses na esfera ideológico-educacional –, em contraposição aos valores concernentes à agroecologia e à solidariedade social, se traduzindo na maximização do antagonismo entre as forças produtivas e as relações de produção, na luta por terra, por água, e, conseqüentemente, em ampliação da violência no meio rural. Dimensão da realidade brasileira que foi enfocada na presente tese, especialmente no capítulo 3, no qual incursionamos na história da educação do campo no País, evidenciando os seus nexos com a totalidade do modo de produção capitalista.

Quanto a esta esfera territorial, registre-se, ainda, os retrocessos que vem lhe afetando na área educacional, em razão do fechamento desenfreado de escolas camponesas, da precariedade da infraestrutura e de material destas, e das políticas educacionais nacionais nefastas em trânsito no País, que também impactam os sujeitos que nela habitam, sonhando-lhes a apropriação do patrimônio cultural humano mais desenvolvido.

Tal realidade aprofundou-se na história recente do Brasil, com uma exitosa articulação da burguesia local, hegemônica nos vetores ideológicos da sociedade (Justiça, Mídias, Igrejas, Educação etc.), a qual vem perseguindo as forças sociais progressistas da sociedade brasileira, cujo auge se deu em 2016, num golpe parlamentar, jurídico, empresarial, midiático, que apeou Dilma Rousseff, destacada representante dessas forças, do cargo de presidente da República, sem provas de crime de responsabilidade por ela cometido. Tal fato pavimentou o caminho para que o Brasil viesse a ser governado, a partir

de 2019, por um presidente abertamente representante do espectro político da extrema-direita, o Jair Messias Bolsonaro, o qual, desde então, tem intensificado a supressão de direitos e conquistas dos trabalhadores, e desmantelado as ainda não consolidadas políticas públicas brasileiras características de um Estado de bem-estar social que vinham fazendo frente, na história recente do País, à histórica desigualdade social que o caracteriza, além de estar ampliando ações governamentais que pretendem alinhar ainda mais a educação pública ao ideário neoliberal de manutenção do *status quo*, expressas, por exemplo, na Reforma do Ensino Médio, no Projeto Escola Sem Partido e na BNCC, iniciativas que convergem pelo rebaixamento da qualidade do ensino disponibilizado à classe trabalhadora, especialmente a sua fração campesina, concorrendo para mantê-la alijada da apropriação dos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos e que tem potencial para, simultaneamente, fazê-la enxergar a exploração a que é submetida e guiá-la no desenvolvimento das ferramentas teóricas e políticas para fazer o necessário enfrentamento à classe dominante, com vista à construção de uma sociedade omnilateral e emancipada.

Esta é a realidade dos trabalhadores urbanos e campesinos, cujo esgarçamento de suas condições materiais de vida, conforme enuncia a teoria materialista da história, com base no escrutínio do real concreto, lhes colocam (ou deveriam colocar) na dianteira da luta por um processo de transformação estrutural desta sociedade excludente e opressora. Ocorre que o engajamento nesta luta não decorre de espontaneidade. Precisa ser fomentado; precisa ser construído, nos vários setores e espaços constituintes da sociedade e, especialmente, na configuração teórico-prática da formação docente e da educação escolar.

Como enfatiza Saviani (2013, p. 7) a educação deve “[...] preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas [...]”, garantindo-se que os sujeitos cognoscentes avancem na compreensão do real, passando do pensamento empírico ao concreto, pela mediação do abstrato, caminho que configura o método materialista dialético, cuja intenção que lhe constitui pretende oferecer os mecanismos para a formação da consciência de classe, de modo que a passagem do empírico (senso comum) ao concreto pensado (consciência filosófica) “é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (Idem, p.7), promovendo a transição das camadas populares da sociedade da condição de “classe em si” para a de “classe para si”, para o quê a apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade é imprescindível.

Foi considerando o contexto acima aludido, de contorno universal, desdobrado na particularidade do espaço social rural, e na singularidade da educação que lhe é ofertada, que nos dedicamos, na pesquisa que derivou esta tese, a investigar a interface entre o curso de formação continuada de professores do campo baiano na Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) sob a condução da UFBA, a pedagogia histórico-crítica, e os contextos socioeducativos de atuação dos professores egressos deste curso, enquanto singularidade concreta passível, e possível, a depender das condições materiais propiciadas, de se efetivar um trabalho pedagógico sustentado na pedagogia histórico-crítica, que, reitere-se, tem caráter contra-hegemônico e, por isso mesmo, representa um meio de se propiciar uma formação docente verdadeiramente crítica, consistente e empenhada na construção de uma formação social que viabilize uma vivência omnilateral e emancipada para todas as pessoas.

Para proceder à pesquisa, nos orientamos pela seguinte questão científica: quais as contradições e possibilidades para uma implementação efetiva da PHC, por intermédio de um curso de formação continuada de professores do campo da Bahia, realizado pela Faculdade de Educação da UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, no contexto socioeducacional de municípios onde professores participantes do curso atuam?

A tese que defendemos repousa sobre a necessidade, colocada pela realidade e contradições inerentes ao modo de produção capitalista, de se formar professores com competência política e técnica que lhes permitam uma atuação profissional crítica, propositiva e eficiente, no sentido de se garantir à classe trabalhadora a apropriação do que de mais avançado a humanidade já produziu em matéria de conhecimento sistematizado, o que reclama a sustentação dos processos de formação docente numa base teórica contra-hegemônica, que não dissocie premissas teóricas de programáticas, como o é a pedagogia histórico-crítica.

Reiteramos que a hipótese de trabalho perspectivada no início da investigação foi resumida nos seguintes termos: o curso de formação continuada promovido pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, em razão de ter se referenciado na pedagogia histórico-crítica, que tem caráter contra-hegemônico, constitui um factível meio de se produzir uma crítica e qualificada formação nos professores cursistas, e, por conseguinte, de se inserir esta teoria pedagógica no contexto de atuação profissional desses professores, consciente dos elementos que compõem a realidade objetiva dos contextos educativos afetados, a qual reverbera as contradições inerentes a uma sociedade regida pelo capital – cuja característica principal é a

contradição capital-trabalho –, em que se verifica forte influência de teorias pedagógicas alinhadas ao ideário capitalista neoliberal, além de carências na formação e valorização docente e na infraestrutura e de material das escolas do campo.

Esta hipótese foi confirmada na análise do objeto de pesquisa aqui discutido (Ação Escola da Terra na UFBA, pedagogia histórico-crítica e contexto de trabalho dos professores cursistas), à luz do aparato teórico-conceitual em que a tese se referencia, bem como com base nos dados empíricos acessados, sistematizados e analisados na pesquisa da qual ela deriva, como veremos adiante.

Como pano de fundo e fundamentação para a apresentação e discussão das características e princípios filosóficos, teóricos, pedagógicos e psicológicos constituintes da pedagogia histórico-crítica, buscando coerência operacional e argumentativa com o método materialista histórico-dialético, que valoriza, na análise da realidade ou de um objeto de estudo, a sua dimensão de portador de historicidade e movido por contradição, e considerando o caráter contra-hegemônico da proposta de formação de professores do campo estudada, cuja base teórica tem raízes na pedagogia socialista, que se contrapõe à pedagogia burguesa, historicizamos, na tese, essas duas pedagogias, enquanto faces de uma mesma totalidade crivada de contradições, evocando o processo histórico em que se evidencia a gênese, desenvolvimento e consolidação de ambas, além de elucidar as principais categorias analíticas que elas carregam e o *modus operandis* em que, por meio das teorias pedagógicas delas decorrentes, se materializam em práticas educativas.

Na historicização e caracterização da pedagogia burguesa, que metamorfoseou-se quando da passagem da burguesia de sua condição de classe revolucionária (no seu antagonismo, vitorioso, com a aristocracia e o clero de então) para classe reacionária (em sua disputa com o proletariado, que passa a ser encarado como ameaça), destacamos a sua vinculação aos interesses próprios desta classe, enquanto instrumento privilegiado para se garantir a manutenção e perpetuação dos seus ideais, dos seus valores e do *status quo*, em contraposição à garantia de uma formação e vida omnilateral para todos os sujeitos, para cuja materialização a atividade educativa deveria produzir a adequação dos indivíduos às relações sociais vigentes. Para preservar os seus interesses, a burguesia desenvolve seu ideário e sua prática educacional pautada nos princípios da teoria metafísica do homem, traduzida na proeminência atribuída à consciência, à subjetividade e à realidade idealizada, em detrimento dos elementos que compõem as relações sociais do homem no processo real de reprodução de sua existência e na produção da história.

Mostramos que este ideário burguês está imerso nos processos educativos propriamente ditos, seja na escolarização de crianças, jovens e adultos, seja no campo das propostas e práticas de formação de professores para atuarem no campo ou nas cidades, por meio das teorias pedagógicas preponderantes nestes contextos, as quais, embora de forma não declarada, expressam os interesses da classe dominante, à medida que favorecem uma formação acrítica e não devidamente qualificada para os estudantes das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora.

Como informado e explicado no texto, as teorias pedagógicas em questão compreendem o construtivismo, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, dentre outras, todas englobadas no que Duarte (2003) denomina de “pedagogias do aprender a aprender” e tributárias do movimento educacional conhecido por “Escola Nova” ou “escolanovismo”, uma vez que apresentam como característica convergente uma visão biologicista dos processos educativos – desconsiderando a historicidade e concreticidade do ser humano e da educação enquanto prática social no seio da sociedade capitalista –, e concorrem, desse modo, para se produzir a “formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p.11).

Enquanto síntese das características convergentes destas teorias pedagógicas, evocamos as seguintes: a) supervalorização do sujeito individual, quanto aos motivos e significados de apropriação de conhecimentos pelos indivíduos, em detrimento de um olhar sobre o processo de aprender em sua nuance de ação coletiva, com reflexos na operacionalização do ato de ensinar propriamente dito e nas consequências do campo ético-político a ele associadas; b) sua materialização em contextos concretos de ensino concorrem para o processo de adaptação dos sujeitos à ordem social vigente, e, dessa forma, para a reprodução das relações capitalistas de produção e suas mazelas, sem perspectivar sua transformação estrutural; c) prevalência do senso comum expresso no saber prático-experiencial sobre os conteúdos escolares e sobre o conhecimentos científicos que compõem as clássicas ciências da educação envolvidas na formação docente; e, por conseguinte, d) priorização da conotação utilitária e pragmática do conhecimento em geral, em detrimento de sua nuance histórico-ontológica, caracterizada pela capacidade deste de colaborar no desvelamento da essência das realidades e na equalização das pessoas, no que tange ao acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade.

Em razão de possuírem tais características, nos colocamos, nesta tese, em posição assumidamente contrária a essas teorias pedagógicas, enquanto elementos balizadores de

processos de formação docente e escolar, e, como contraponto às mesmas, defendemos e sugerimos que tais processos formativos sejam norteados por teorias educacionais e pedagógicas que tenham como lógica propositivo-argumentativa e meta operacional a edificação de uma realidade que garanta a todos os seres humanos o desenvolvimento de todas as potencialidades que lhes caracterizam enquanto tais, as quais para nós, estão representadas na pedagogia socialista e pedagogia histórico-crítica, que, assim como a pedagogia burguesa foram devidamente caracterizadas no trabalho.

Sobre a pedagogia socialista, é salutar recuperar, aqui, que a mesma decorre de um conjunto de princípios político-pedagógicos concernente ao constructo teórico marxiano, e que a mesma se posiciona veementemente contra a perspectiva metafísica e idealista de compreensão de mundo a que se filia a pedagogia burguesa. As teses pedagógicas que lhe constituem foram motivadas pela necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, com vistas a atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da *omnilateralidade*. Tais teses dizem respeito à defesa da associação entre ensino e atividade produtiva – trabalho como princípio educativo –, a ser conduzida em acordo com uma aprendizagem politécnica e pautada no princípio pedagógico do ensino tecnológico, de modo a garantir aos sujeitos subalternizados a apropriação e o controle dos conhecimentos científico-técnicos necessários à compreensão do processo de produção; e ao oferecimento de uma sólida formação intelectual para os filhos da classe trabalhadora, de maneira a equipará-los aos filhos da classe dominante, no que diz respeito ao acesso ao patrimônio humano-genérico produzido pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, artístico, literário, moral, físico e industrial. Tudo isso no intento de se garantir uma formação e uma vida omnilateral, integral, completa, para todos os homens pertencentes às duas classes fundamentais das formações sociais capitalistas, ou seja, em última instância, o que se intenciona é produzir a emancipação humana.

Este é o intento que subjaz aos princípios que delineiam a pedagogia histórico-crítica, que, como vimos, deriva da pedagogia socialista e reflete, portanto, os seus pressupostos, os quais, na mesma, podem ser resumidos no conceito de trabalho educativo dela emanado, qual seja, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13). Trata-se de um conceito que reveste-se de um caráter, ao mesmo tempo, filosófico, político, e, porque não dizer, estético, dada a beleza e justeza de sua intencionalidade para com todos que fazem parte do gênero humano.

Considerando o que foi apresentado e discutido em relação às características e potencialidades da pedagogia histórico-crítica, e confrontando esses elementos com os dados empíricos produzidos/verificados/analísados na pesquisa, podemos afirmar que nortear-se por esta teoria pedagógica significa desenvolver um trabalho educativo de forma crítica, comprometida com o ideal de assegurar à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, considerando os efeitos produzidos por este acesso nos campos humano-genérico e político, e viabilizar os meios (a forma) necessários de se efetivar isto.

Dito isto, vejamos o que os dados empíricos revelaram, na perspectiva de se verificar se e como os objetivos que guiaram a pesquisa foram respondidos na tese.

O objetivo geral, que derivou da pergunta científica, já mencionada, foi assim delineado: analisar as contradições e possibilidades derivados da realização de um curso de formação continuada efetivado pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, junto a professores do campo baiano, para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional dos municípios onde professores participantes do curso atuam.

Visando a auxiliar no alcance do objetivo geral, foram elaborados três objetivos específicos. Por meio da apresentação destes objetivos, incursionaremos nos dados empíricos e numa síntese da análise deles decorrente. Com o primeiro objetivo específico, pretendemos identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo nas cidades em que trabalham os participantes da formação ministrada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra, cotejando-as com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a PHC. Para atingi-lo, consultamos projetos políticos-pedagógicos que são usados para orientar escolas do campo dos municípios que participaram do contexto empírico da pesquisa, no intuito de verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem em documentos que normatizam a educação do campo nos cinco municípios pesquisados – que constituem uma amostragem dos municípios baianos que aderiram à Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) – se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação – em sendo mais próxima ou menos próxima – implicaria em elemento que poderia favorecer uma implementação efetiva da PHC nos contextos educativos pesquisados, ou se constituir obstáculo para que isto acontecesse.

Quanto a isto, concluímos que a análise dos PPPs dos municípios investigados mostra uma convergência dos mesmos no sentido de expressarem um ecletismo quanto às referências teórico-pedagógicas que adotam enquanto orientação de suas propostas educativas. As referências pedagógicas contempladas neste ecletismo inclui a pedagogia freireana, as pedagogias da prática – associadas ao projeto educativo do MST e ao ideário constituidor do Movimento Por uma Educação do Campo–, as quais podem ser classificadas como pedagogias contra-hegemônicas, em razão de, em certa medida, considerarem a cisão da sociedade capitalista em classes em sua intencionalidade político-pedagógica, embora o façam relativizando o lugar da escola enquanto instância da esfera programática no processo de transformação estrutural da sociedade, no que tange à sua responsabilidade pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, em favor da priorização de táticas concernentes aos interesses e demandas mais próprias da realidade imediata e fenomênica dos indivíduos, o que acaba por aproximá-las de uma visão idealista de educação e de sociedade.

Além destas pedagogias contra-hegemônicas, também faz parte desse ecletismo a adesão, pelos PPPs analisados, à pedagogias ditas hegemônicas, a exemplo do construtivismo e da sua expressão sintetizada no “novidadeiro” lema do “aprender a aprender”. Dito isto, conclui-se que, nos contextos de ensino que participaram da composição do objeto de estudo da pesquisa exposta nesta tese, preponderam teorias pedagógicas que destoam dos pressupostos teórico-metodológicos circunscritos à pedagogia histórico-crítica, pelo método em que esta se referencia, e pela ênfase que a mesma coloca na necessidade de se ensinar à classe trabalhadora o patrimônio cultural mais desenvolvido, tendo em vista a sua humanização e libertação.

Neste sentido, considerando o objetivo geral que norteou a pesquisa, tal conclusão evidencia um obstáculo, um limite para uma inserção efetiva da PHC nos contextos de ensino pesquisados, haja vista a existência de uma solidificada penetração dessas teorias pedagógicas no ideário e na prática pedagógica dos professores cursistas, o que pode implicar numa possível resistência por parte dos mesmos para por em prática os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Quanto ao segundo objetivo específico, por meio dele, averiguamos possíveis contradições e possibilidades que os documentos que normatizam a Educação do Campo nas cidades em que os participantes da formação ministrada pela UFBA atuam, bem como as condições de trabalho a que estes estão submetidos, apresentam para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional onde trabalham. Para proceder a tal

averiguação, estudamos o Plano Municipal de Educação e o Plano de Carreira do Magistério de cada um dos municípios investigados, a fim de esboçar a realidade dos mesmos quanto às condições de trabalho, para os professores, e de aprendizagem, para os estudantes, propiciadas, ou não, na direção da garantia de uma efetiva implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos.

Na tese, consideramos condições de trabalho e de aprendizagem todos aqueles elementos do âmbito material que podem interferir, positiva ou negativamente, para o êxito da educação escolar no campo, a exemplo de: infraestrutura dos prédios escolares e das comunidades rurais; disponibilização de mobiliário, equipamentos e material didático; fornecimento de alimentação escolar; condições de deslocamento de estudantes e professores; e formação e valorização financeira dos docentes que atuam neste meio. Vejamos o que os dados coletados e analisados na pesquisa evidenciaram sobre estes elementos no contexto da educação no campo dos municípios pesquisados.

Não obstante apresentar algumas ações implementadas pelos municípios investigados direcionadas à melhoria do ensino por eles disponibilizados, o texto base de cada PME consultado registra diversos problemas com potencial para comprometer as condições de trabalho e de aprendizagem nas redes de ensino em questão. Observou-se que tais problemas se circunscrevem, em maior ou menor grau, aos seguintes aspectos: dificuldades de ordem infraestrutural quanto ao espaço territorial rural, que envolvem estradas deterioradas, ausência de água tratada e, também, em alguns casos, de energia elétrica; precariedade da infraestrutura das escolas (deterioração do que existe e falta de espaço como biblioteca, refeitório, brinquedotecas/parques infantis, laboratórios de ciências, sala de professores etc.); baixa disponibilidade de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos em geral; além de pendências quanto à formação e valorização financeira dos professores. Enfim, uma realidade que vai de encontro ao que preceitua a nossa Carta Magna, em seu artigo 206, inciso I, quando determina que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entre outros, visto tratar-se de entraves que incidem, de forma direta, na aprendizagem e, por conseguinte, no desempenho geral dos estudantes.

Sobre tais aspectos, vale mencionar, aqui, alguns dados relativos ao contexto empírico pesquisado, em nível estadual, como seguem: cerca de 5% das escolas rurais ainda não têm energia elétrica, e 24,46% delas não dispõem de água encanada, sendo que 11,24% não fornecem água tratada para os seus estudantes; a taxa de instalações sanitárias fora dos

prédios escolares varia entre 20 e 50% das escolas; 21,7% das instituições de ensino rurais apresentam salas de aula improvisadas; apenas 30,97% dispõem de biblioteca; apenas 25,15% dispõem de quadra de esportes, e em apenas 29,78% delas são encontrados espaços destinados à recreação; em 31,75% das escolas do campo não se encontra uma sala para direção, e 45,45% não dispõem de sala de professores, além de se registrar ausência de laboratórios de ciências e de informática; apenas 65% das escolas possuem mobiliário em quantidade suficiente e em estado aceitável de conservação; só 59,96% das escolas consideram que as condições dos veículos utilizados para transporte dos estudantes são satisfatórias, sendo que em 42,5% delas os alunos enfrentam problema com frequência escolar em razão das más condições das vias de acesso às mesmas; 14,5% das escolas rurais têm problemas na regularidade da distribuição de merenda escolar, e 26% delas não possuem condições de infraestrutura para armazenamento dos produtos alimentícios; além disso, 50% das Secretarias Municipais de Educação do estado da Bahia ainda não dispõem de uma Coordenação de Educação do Campo.

Em relação aos problemas de ordem material apresentados, especificamente, quanto aos municípios que fizeram parte do campo empírico da pesquisa aqui relatada, verificou-se que os Planos Municipais de Educação assumem metas e estratégias, para serem efetivadas num prazo de 10 anos, que visam superá-los. Tais metas/estratégias não se diferem significativamente nos PMEs dos 5 municípios, e contemplam ações relacionadas à melhoria na infraestrutura das escolas, transporte escolar, merenda escolar, acessibilidade para pessoas com deficiência, atendimento à especificidades do público estudantil campesino, formação docente (inicial e continuada), valorização docente etc. Contudo, quando da aplicação das entrevistas que realizamos com profissionais envolvidos com a educação dos municípios estudados, que aconteceram no mês de abril de 2019, quatro anos após a aprovação dos respectivos Planos Municipais de Educação, tais metas/estratégias não haviam sido atingidas, haja vista que todos os entrevistados, apesar de mencionaram avanços pontuais em suas redes de ensino, se reportaram à mesma realidade que pontuamos anteriormente, quando abordamos aspectos do diagnóstico da educação de cada município que constam no texto base dos PMEs.

Quanto à realidade da educação do campo dos municípios pesquisados nos quesitos formação e valorização docente, os dados levantados revelaram o seguinte: em relação à formação inicial, considerando o conjunto dos professores dos 5 municípios, 95% deles têm formação em nível superior em cursos de licenciatura, o que consideramos uma realidade confortável quanto a esta etapa de formação, embora 5% ainda careçam de concluir a mesma,

em suas áreas/etapas de atuação. Em relação à formação continuada, todos os municípios, conforme falas dos seus profissionais entrevistados, promovem atividades de aperfeiçoamento dos seus professores em momentos específicos do ano letivo, concentrando-se, principalmente, nas chamadas jornadas pedagógicas, que acontecem em todo início de ano, e no aproveitamento dos momentos de AC (Atividade Complementar) – momento que, sabemos, é insuficiente para o que dele se requer, principalmente por não acontecer em 1/3 da carga horária do professor, conforme determinado por lei federal. Entretanto, apenas um dos municípios possui uma proposta de formação continuada sistematizada e organizada para acontecer durante todo o ano letivo, incluindo todos os docentes de todos os segmentos e modalidades educativas que atendem, o que indica uma lacuna nesta esfera da formação docente, no que diz respeito às ações de âmbito local.

Em relação ao quesito valorização financeira, a análise dos Planos de Carreira do Magistério dos Municípios, associada às entrevistas que fizemos com a coordenação do sindicato de professores de cada município, revelou o seguinte: dois dos municípios não cumprem o pagamento do Piso Salarial Nacional do Magistério; quatro pagam a gratificação regência, e um deles não prevê esse direito em seu plano de carreira; nenhum dos municípios garante a seus professores gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento; quatro deles garantem mudança de nível (por titulação), e um (20%), não; três deles (60%) não cumprem o pagamento de avanço horizontal (progressão salarial por tempo de serviço); e quatro não pagam a seus professores do campo um adicional por atuação em escolas situadas em áreas rurais.

Além destes elementos relacionados à valorização financeira dos professores das cidades pesquisadas, também levantamos a média salarial auferida pelos mesmos, no sentido de se verificar em que medida esses professores estão sendo valorizados financeiramente, e se perspectivar, de forma associada aos outros dados anteriormente elencados, a existência, ou não, dessa valorização, enquanto óbice ou meio de favorecer a implementação da pedagogia histórico-crítica nos contextos de ensino envolvidos. Nesta perspectiva, constatou-se que a renda média bruta mensal atual dos professores do conjunto dos 5 municípios é de R\$ 5.631,56, sendo superior à renda média mensal de outros profissionais que têm nível superior, que é R\$ de 4.873,56. Com este dado, conclui-se que, considerando o disposto na Meta 17 do Plano Nacional de Educação, os professores do campo dos municípios em questão estão sendo valorizados financeiramente, já que a renda média destes é superior à dos demais profissionais com grau de formação equivalente, a qual constitui a renda média tomada como

referência pelo PNE para se equiparar o rendimento médio dos professores da educação básica.

Ocorre que, a nosso ver, a Meta 17 do PNE “nivela por baixo” a valorização dos professores da educação básica no Brasil, produzindo uma situação que constitui a existência de uma falsa valorização para esta categoria profissional, pela referência de rendimento médio que toma para projetá-la. No caso dos professores sujeitos desta pesquisa, por exemplo, os valores por eles percebidos correspondem a salário bruto, sem abatimento dos descontos compulsórios (INSS, que, hoje, é de 14%, e Imposto de Renda, que pode chegar a 27,5%); além disso, trata-se de profissionais que trabalham 40 horas semanais (o que significa uma jornada de trabalho que preenche os 5 dias úteis da semana, em dois turnos, incluindo, não raro, os sábados, em atividade de interação com os estudantes em sala de aula); que acumulam 10 anos ou mais entre formação acadêmica e cursos de aperfeiçoamento, o que tem repercussão na composição dos seus vencimentos; que possuem 15 anos ou mais de serviço; que têm em sua composição salarial, além do salário base, rubricas como regência, gratificação de estímulo ao aperfeiçoamento (para os que já conseguiram), AC, quinquênio/anuênio etc.; registre-se, ainda, a presença ativa de sindicato de professores nestas localidades. É por conta de todas estas características que esses professores chegam a auferir esta margem salarial mensalmente, uma remuneração, portanto, aquém, deste perfil, das demandas inerentes à função exercida, e das necessidades materiais dos docentes, sem falar na situação dos professores que trabalham com carga horária de 20 horas semanais, os quais percebem, em média, enquanto remuneração bruta, metade dos valores citados, e enfrentam dificuldades para obterem desdobramento (trabalharem em 40 horas em caráter provisório) e enquadramento (passarem a trabalhar 40 horas em caráter permanente), em razão do uso político que, quase sempre, os gestores municipais fazem das vagas de professor existentes nas redes, as disponibilizando para pessoas no regime de contratos temporários, a fim de obterem apoio destas nos pleitos eleitorais locais.

Neste sentido, propomos que, para se projetar a valorização financeira dos professores, se tome como referência o rendimento médio de profissionais que, de fato, recebem bons salários, a exemplo de membros do Ministério Público (Rendimento médio de R\$ 53.493,48), médicos (Rendimento médio de R\$ 30.525,78) e servidores das carreiras do poder judiciário (Rendimento médio de R\$ 16.487,67), como mostramos no texto desta tese. Comparando-se o rendimento médio dos docentes dos municípios pesquisados com o destes profissionais, fica evidente o quão distante tais docentes se encontram de uma efetiva valorização profissional.

Tal realidade indica a necessidade da criação e implementação de políticas públicas que garantam a elevação da remuneração média dos professores do ensino básico, de forma a, além de dotar tal profissão de atratividade para a juventude e para profissionais qualificados, impactar positivamente as condições de trabalho desses profissionais, garantindo-lhes uma boa qualidade de vida e motivando-os a exercer a docência com decência e de maneira voltada e preparada, efetivamente, para a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes filhos da classe trabalhadora. Tal valorização, ausente, em sua integralidade, nos contextos de ensino estudados, é, portanto, condição *sine qua non*, para a prática exitosa de um ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, e, por não se apresentar no grau necessário em tais contextos, constitui um limite, superável, diga-se, à prática desta teoria pedagógica nos mesmos.

Em suma, conclui-se que tais contextos educativos apresentam substanciais carências no que tange à garantia de adequadas condições trabalho e de aprendizagem para os sujeitos que os constituem. Não obstante ter se registrado algumas ações positivas do campo do ensino que os municípios afirmaram executar, em seus PMEs, tal afirmação se mostra procedente no que diz respeito à infraestrutura das escolas do campo, ao fornecimento de transporte e merenda escolar, à formação (inicial e continuada) e à valorização profissional dos professores. Consta-se, neste sentido, que as condições de trabalho oferecidas a estes professores implicam em dificuldades para que os mesmos conduzam, exitosamente, o seu fazer docente, e garantam, como se espera, a efetiva apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos aos seus estudantes, como defende a pedagogia histórico-crítica. Trata-se, portanto, de um conjunto de elementos que, à primeira vista, conformam contradições/limites à inserção exitosa da PHC na educação do campo dos municípios em questão. Dizemos à “primeira vista”, porque, apesar de esses contradições/limites serem reais, eles não podem se revestir de justificativa ou óbice intransponível para que os profissionais que atuam nestes contextos se acomodem a tal realidade, mas, ao contrário, podem servir de mote para se empreender a crítica necessária a tal contexto e para se produzir mobilizações com vistas a alterá-lo, como pressupõe o princípio político inerente à Pedagogia Histórico-Crítica.

Não obstante este quadro de precariedade quanto à esfera de infraestrutura e de material das escolas do campo, e em relação à ausência de uma efetiva valorização financeira dos professores no contexto da educação do campo dos municípios que fizeram parte do campo empírico da pesquisa, não é isolado, nem contingencial; ele é generalizado, perene, e vincula-se ao interesse das elites locais dominantes de permanecerem dominando. Ou seja,

reflete a totalidade do modo de produção capitalista nos valores que o constitui, cristalizados na propriedade privada, na divisão de classes e na extração de mais-valia. É em razão disso que, deliberadamente, os sujeitos do campo são privados das condições para se apropriarem dos conhecimentos mais desenvolvidos, que são, a um só tempo, veículos de ascensão social, de produção de hegemonia, e de emancipação humana; e é por isso que a disponibilização de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora não é e nunca foi prioridade para as elites dirigentes.

É nesta perspectiva que a escola pública brasileira acaba, não raro, por servir ao capital (logo, às classes dominantes), tanto ao propor estratégias pedagógicas adequadas à ideologia capitalista, quanto ao relegar para a maioria da população estudantil uma educação medíocre, “que consiste, em geral, na apreensão de uns tantos conhecimentos e no desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à sua integração no mercado de trabalho e que podem ser conseguidos num período de escolarização extremamente curto” (PARO, 2002, p.107). É, também, neste sentido que devemos dar razão ao antropólogo Darcy Ribeiro, quando o mesmo disse que, no Brasil, a crise na educação não é uma crise, é projeto.

Mas há esperança de logarmos uma educação promotora de efetivas transformações na sociedade, e que contemple, de fato, os interesses dos trabalhadores e a edificação da emancipação humana. Esta esperança – solidamente implicada com o lugar de fala deste pesquisador, testemunha das mazelas e das potencialidades da educação no campo, por ser de origem social rural, ter estudado em escola do campo, atuado como professor e coordenador pedagógico por 20 anos numa escola rural, ter sido orientador de estudantes de licenciatura, por meio do PIBID, em escolas rurais, ter ministrado disciplinas em Especialização em Educação do Campo – foi um dos elementos que nos motivou a realizar a pesquisa que gerou esta tese, por acreditar no potencial transformador da teoria pedagógica histórico-crítica, no âmbito dos processos de formações propriamente ditos e de suas repercussões na viabilização das mudanças estruturais requeridas pelas formações sociais capitalistas. Esta possibilidade foi percebida no contexto do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra promovido pela UFBA para professores da educação do campo de municípios baianos.

Foi nesse sentido que foi elaborado o terceiro objetivo que norteou a pesquisa ora relatada, o qual foi apresentado nos seguintes termos: verificar como os participantes da formação continuada em questão compreendem/avaliam os conhecimentos abordados/apreendidos no curso, especialmente aqueles referentes à PHC, para o enfrentamento aos desafios do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que

vivenciam na Educação do Campo. Para operacionalizá-lo, aplicamos um questionário a 46 professores que participaram da terceira edição do referido curso, e entrevistamos 5 assessores pedagógicos com ele envolvidos, que atuaram nas cidades que fizeram parte do contexto empírico da pesquisa.

Por meio da análise das percepções dos professores cursistas apresentadas nas respostas ao questionário, buscamos verificar em que medida as aprendizagens e reflexões dos mesmos, efetivadas no curso, contribuiriam para que eles desenvolvessem mecanismos para enfrentamento dos desafios do âmbito do trabalho pedagógico que efetivam e das condições de trabalho sobre as quais labutam em escolas do campo, aspectos que, após sistematizados e analisados, se constituíram em indicativos de implementação da PHC no contexto de trabalho desses professores, como exporemos a seguir.

A fim de garantir coerência à sistematização e análise dos dados oriundos da aplicação do questionário e das entrevistas realizadas, organizamos as respostas apresentadas de modo a verificar as repercussões da formação continuada pesquisada na constituição das competências política e técnica dos professores cursistas.

Quanto à competência política – traduzida na expressão de uma visão efetivamente crítica das relações entre sociedade capitalista, educação e educação no campo, e, por sua vez, no comprometimento com a luta pela efetivação dos interesses da classe trabalhadora, em especial, de sua fração camponesa –, de partida, observou-se, no conjunto das respostas apresentadas, que os cursistas fazem uma vinculação direta do saber socializado pela escola com o processo de humanização dos sujeitos e de sua preparação para uma atuação crítica e efetiva no processo de transformação que se faz necessário na formação social em que vivemos, destacando a tomada de partido dos docentes pelos interesses populares, ou da classe trabalhadora, o que sinaliza uma expressão da concepção política inerente à pedagogia histórico-crítica, transmutada no compromisso com a humanização de todas as pessoas, via apropriação do patrimônio histórico-cultural legado pelas gerações que nos precederam, que lhes permitam as condições intelectivas para procederem ao necessário desvelamento do real. A externalização desses posicionamentos, por parte dos cursistas, constitui um palpável indicativo da incidência do estudo feito pelos mesmos a cerca da pedagogia histórico-crítica na formação disponibilizada pela Ação Escola da Terra por meio da UFBA, corroborando a consistente básica teórica de que se reveste esta teoria pedagógica, expressa em sua capacidade de promover uma apreensão da realidade considerando-se os nexos entre a totalidade do modo de produção capitalista, as

particularidades socioculturais em que ele se movimenta e as singularidades (Educação/Escola, Professor, Estudante, do campo) que refletem (e resistem) as suas consequências, tal como pressupõe o materialismo histórico-dialético, método do qual deriva a pedagogia histórico-crítica, que tem a prática social como referência de ponto de partida e ponto de chegada da educação, enquanto expressão do movimento dialético inerente ao método marxiano.

O mencionado comprometimento dos professores cursistas com os interesses da classe trabalhadora, principalmente os dos camponeses, se mostra na defesa que fazem de se garantir aprendizagens efetivas para os estudantes do campo. Eles atribuem à passagem pelo curso uma consolidação do seu comprometimento com a aprendizagem desses estudantes, quando sugerem que buscam contornar as carências materiais das escolas, no sentido lançarem mão de estratégias e materiais de modo que tais carências não se constituam em elemento decisivo no resultado de sua prática pedagógica. Consideramos tal perspectiva de análise e/ou posicionamento como um reflexo extremamente positivo do curso na configuração (ou sedimentação) do compromisso desses professores com um bom desempenho escolar dos estudantes das redes públicas, embora algumas respostas tenham dado a entender que apenas com a ação individual de cada professor se superará as dificuldades do âmbito do trabalho pedagógico e das condições de trabalho que assolam as escolas rurais, o que exprime, nesse caso, uma visão idealista de educação, visão mais consentânea com o que prega as pedagogias do “aprender a aprender”. De qualquer modo, foram verificadas respostas demonstrando ultrapassarem esta visão, associando o comprometimento individual com a luta política coletiva, quando se mencionou, por exemplo, em direcionar críticas ao sistema, pela ausência de condições de trabalho, ou buscar o apoio da APLB, que é o principal sindicato dos professores da educação básica do estado da Bahia, para tomar providências com vistas a provocar o poder público local para atender às necessidades dos professores e das escolas do campo.

Especificamente, em relação à concepção dos cursistas sobre a educação no campo, as respostas ao questionário mostraram muitas menções às mazelas do âmbito material e da condição desta modalidade educativa de relegada a segundo plano no âmbito das políticas educacionais, e à visão da educação do campo enquanto portadora de intencionalidade política, capaz de fazer a diferença na melhoria das condições e da qualidade de vida das populações camponesas, atrelando-se esta perspectiva à socialização dos conhecimentos clássicos para os camponeses. Trata-se de elementos que conferem significativa capacidade

de transformação de consciências ao curso da Ação Escola da Terra em discussão, especialmente em razão da base teórica em que esta se consubstanciou.

São estes, pois, os indicativos de incidência do curso da Ação Escola da Terra conduzido pela UFBA no âmbito da competência política (ou posicionamento/ação política) dos professores do campo baiano que por ele passaram.

Em relação à incidência dos estudos feitos sobre pedagogia histórico-crítica, e psicologia histórico-cultural, na Ação escola da Terra na UFBA, na estruturação da competência técnica dos professores cursistas, que tem a ver com as formas que estes profissionais usam/usarão para garantir as necessárias aprendizagens para os estudantes das escolas do campo onde trabalham, isto foi verificado a partir das respostas que eles deram em relação à experiência que tiveram ao colocar em prática um plano de ensino elaborado com base na pedagogia histórico-crítica, e das respostas nas quais eles aludiram à contribuições do estudo feito no curso na melhoria do seu trabalho enquanto regente de classes multisseriadas e enquanto alfabetizadores.

Os indícios de desenvolvimento desta competência, por parte dos professores cursistas, enquanto resultado da passagem pela formação continuada em questão, pelo fato de esta ter se baseado na pedagogia histórico-crítica, são encarados, do ponto de vista deste trabalho, como constatação da inserção, ou implementação, desta vertente teórica no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo dos municípios envolvidos na pesquisa, na medida em que, neste raciocínio, o domínio de tal competência constitui um meio de enfrentamento pelos docentes dos desafios práticos do âmbito pedagógico que permeiam as instituições de ensino campesinas.

As respostas em que os cursistas se remeteram à experiência de elaboração e aplicação de um plano ensino que tomou como base a pedagogia histórico-crítica apontaram para uma perspectiva de mudança de postura didática nos mesmos, que atrela-se à competência técnica, quando, por exemplo, falam da necessidade de se iniciar as aulas partindo-se da realidade (local/global) imediata dos estudantes (que é a prática social inicial, conforme explana a pedagogia histórico-crítica), para fazê-los avançar na apreensão dos conteúdos universais; destacam que o curso os ajudou a motivar o protagonismo (autonomia) dos estudantes durante as aulas; afirmam que começaram a planejar e implementar aulas em classes multisseriadas se utilizando da estratégia de definir conteúdos que pudessem contemplar toda a turma, observando-se as especificidades de cada grupo de estudantes que a compõem, e de métodos variados (enquanto sinônimos de

procedimentos didáticos) que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, sem esperar que estes aprendam “naturalmente”.

As respostas que tratam especificamente das contribuições do curso para a atuação em classes multisseriadas indicam que a formação impactou os professores no que se refere ao trabalho pedagógico a ser realizado neste tipo de classe. Observou-se, mais uma vez, menções à importância de se garantir, também para este público estudantil específico, a apropriação dos conhecimentos clássicos, científicos, historicamente produzidos pela humanidade, além do viés crítico promovido pelo curso e da necessidade de o professor lançar mão de estratégias diversificadas de ensino para garantir a aprendizagem dos estudantes das turmas multisseriadas.

No que tange às respostas relacionadas à contribuição do curso para o trabalho com a alfabetização de camponeses, percebeu-se que a formação da Escola da Terra conduzida pela UFBA permitiu aos professores que dela participaram pensarem e praticarem o trabalho de alfabetização por meio do fundamento relacionado à tríade conteúdo-forma-destinatário. Isto se mostra cristalino quando eles apontam, por exemplo, a necessidade de se situar o estudante (destinatário) em seu contexto sociocultural (em sua nuance concreta, não empírica), e de se vislumbrar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a atenção e a memória, tendo como horizonte garantir-lhe o acesso aos conhecimentos clássicos (conteúdo), para o quê, também apontam as respostas, é necessário saber se ensinar/alfabetizar (forma), se utilizando de estratégias didáticas como práticas de leitura, produção de textos variados, uso de jogos para alfabetizar etc. Tais respostas evidenciam, ainda, indicativo de êxito conseguido pelos professores cursistas no trabalho de alfabetização com os seus estudantes, pós-curso da Ação Escola da Terra, o que foi corroborado por depoimentos dos assessores pedagógicos, sinalizando que houve (e está havendo) um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica nos contextos educativos em questão, com resultados satisfatórios na elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes afetados, embora, como mostram alguns destes depoimentos, isso não tenha sido observado no trabalho executado por todos os cursistas, e a continuidade do trabalho decorrente da formação não tenha sido efetivamente apoiado por ações locais em alguns municípios.

A pesquisa mostrou, tanto em sua abordagem teórica, quanto na análise derivada dos dados coletados, que a compreensão do tripé forma-conteúdo-destinatário é basilar para se desenvolver um trabalho considerando a dialeticidade inerente ao binômio ensino-

aprendizagem, na perspectiva de se efetivar um trabalho pedagógico que, além de ser essencialmente crítico, produza resultados práticos expressivos, no que se refere à elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes, na medida em que, compreendendo as características sociais e psíquicas do destinatário (estudantes), e considerando a importância da apropriação dos conteúdos escolares pelos mesmos, os docentes buscarão instrumentalizar-se das formas mais adequadas de organização do trabalho pedagógico para garantir isto, concorrendo, portanto, para um processo de empoderamento e de humanização (enquanto atualização histórica) dos estudantes filhos da classe trabalhadora, condição singular para a consecução de ações coletivas que resultem na edificação de uma outra sociedade, de caráter socialista, enquanto transição para uma formação social comunista.

Nesta perspectiva, constatamos que a Ação Escola da Terra conduzida pela UFBA repercutiu positivamente no contexto da educação do campo dos municípios envolvidos, ao concorrer para que os professores cursistas viessem a pautar seu fazer pedagógico com base nos princípios constituintes da pedagogia histórico-crítica (93% disseram que continuaram usando a PHC como referência após encerradas as atividades do curso), utilizando-os para fazer frente aos desafios que enfrentam no trabalho pedagógico (na prática educativa propriamente dita) e nas condições de trabalho que vivenciam em escolas do campo, o que informa um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica neste contexto, e com relativo êxito, tanto pelo fato de esta teoria pedagógica ter se inserido no ideário e na prática profissional destes professores e coordenadores pedagógicos, quanto pelos resultados positivos conseguidos por muitos deles nas situações concretas de ensino de estudantes camponeses.

Isto posto, é possível afirmar que a ação Escola da Terra da UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, não obstante as limitações operacionais do curso e as contradições próprias do contexto social capitalista em que a experiência de formação continuada e as práticas pedagógicas dela decorrentes se deram, nas quais, inexoravelmente, tem rebatimento, como expresso na análise dos dados relativos às condições de trabalho, de formação e de valorização financeira dos professores envolvidos, indicando que uma implementação plena e generalizada desta teoria pedagógica na formação docente e na educação escolar condiciona-se à luta mais geral pela superação do modo de produção capitalista.

Esta tese é uma tese engajada na luta social em favor da criação de uma realidade em que se interrompa o padecimento da grande maioria das pessoas (os trabalhadores), no que concerne ao acesso desta classe social à riqueza material e imaterial produzida pela humanidade; contra, portanto, os valores constituintes da burguesia, enquanto classe detentora do poder econômico e político. Trata-se, neste sentido, de uma tese contra-hegemônica, cujos princípios iluminativos da investigação do objeto de estudo que a constitui advém do materialismo histórico-dialético, enquanto método capaz de orientar a dissecação desse objeto de maneira a fazer emergir os elementos de sua essência e o fidedigno delineamento de sua gênese, desenvolvimento e possibilidades de se transformar e produzir alterações qualitativas substantivas numa determinada realidade. Foi neste sentido que a Ação Escola da Terra da UFBA, em sua relação com a pedagogia histórico-crítica, e com os contextos concretos de trabalho dos professores cursistas, foram, com o necessário rigor teórico-metodológico, investigados e problematizados na mesma, cujo resultado evidencia a importância de se priorizar a condução dos processos de formação continuada (e inicial) de professores assentada numa consistente base teórica, que tenha como corolário docentes com competência política e técnica para conduzir o trabalho pedagógico nas escolas da educação básica de maneira crítica, propositiva e consequente, considerando as históricas e presentes necessidades da classe trabalhadora, no âmbito material e simbólico, como o é a pedagogia histórico-crítica, tal como defende a ANFOPE (BRZEZINSKI, 2018), ao destacar a necessidade de que se garanta aos profissionais de educação, além de uma consistente formação teórica, condições dignas de trabalho, carreira, salário, seguridade, assistência, previdência e gestão democrática na escolas.

A relevância deste trabalho advém, ainda, do caráter de ineditismo do qual ele se reveste, haja vista ter concretizado uma pesquisa acadêmica pautada no materialismo histórico-dialético que intercambia a dimensão teórica e prática (concreta) de um objeto, algo não muito comum em investigações que se pautam nesta opção teórico-metodológica, as quais, em geral, limitam-se a produzir análises excessivamente teóricas. Outrossim, tal ineditismo encontra amparo no fato de que a tese apresenta um considerável acervo enquanto banco de dados relativos à Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), que é uma ação relativamente nova (a sua operacionalização, no Brasil, iniciou em 2014), não se identificando, até o momento, trabalhos que a tenham investigado no nível de abrangência que este trabalho fez; inclusive, com base na pesquisa em bancos de teses e dissertações

que apresentamos, é possível afirmar que a mesma constitui a primeira tese, no Brasil, a ter esta ação governamental como um dos componentes centrais de um objeto de pesquisa.

Não obstante, é mister reconhecer que, como todo trabalho acadêmico deste tipo, a pesquisa que gerou a tese é eivada de limitações, por ser uma atividade que se circunscreve a um determinado espaço-tempo, e com uma delimitação de temática e abrangência previamente definida. Em sendo assim, a sua produção suscita a possibilidade de novas pesquisas que possam dar continuidade a estudos sobre a Ação Escola da Terra, articulada com a pedagogia histórico-crítica e com contextos concretos de ensino, de maneira a se verificar *in loco*, por meio de experiências investigativas de cunho etnográfico, os seus efeitos na configuração da formação de professores e na aprendizagem de estudantes de escolas do campo e urbanas.

Neste sentido, damos por concluída a escrita desta tese, cujo processo de elaboração, no que tange ao trabalho prático do seu autor, carrega, também, marcas do tempo histórico e da conjuntura política, econômica e sanitária na qual foi produzida, marcas estas que, certamente, concorreram para a emergência de suas lacunas, as quais, esperamos, possam ser sanadas num futuro próximo, por este pesquisador, ou por outros que compartilhem do ideal de se produzir conhecimentos qualificados e engajados na luta pela promoção de uma nova educação e de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

ALVESI, Thiago; SONOBEII, Aline Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v.48, n.168, p.446-476 abr.-jun. 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-446.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões de nossa época. v. 58)

AQUINO, Joacir Rufino. O desenvolvimento que não chega ao campo. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/desenvolvimento-humano-que-nao-chega-ao-campo/>>. Acesso em: 4 set. 2018.

ARROYO, Miguel González. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, Miguel González. Prefácio. In: Kolling, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. (livro 1). Brasília: UNB, 1999.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n.º 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57 (Coleção educação contemporânea)

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. Diagnóstico das escolas do campo no Estado da Bahia (2014). Disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo1>> Acesso em: 30 ago. 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BALZAN, Celso Sidnei; ORSO, Paulino José. Os desafios da institucionalização e da implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9707>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.º 38, p. 150-168, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, F. R. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de estado no brasil. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BOBBIO, Noberto; MATEEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de Política**. Volume I. 11. ed. Trad. Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora da UNB, s/d.
BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

Brasil. Decreto-Lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 jun. 2019.

Brasil. Decreto n.º 19.513/45 de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acessado em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação: 1996. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 03 de abril em 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 11-12. Brasília, 03 de julho de 2013.
BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 06 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 21 set. 2019.

BRASIL. IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 22 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 9 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.465, de 11 de julho de 2017. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13465.htm> Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882>. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276>. Acesso em 5 ago. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n.º 48. Set.- Out., 2011.

BRZEZINSKI: Iria (Org.) Políticas de formação do magistério: ANFOPE em Movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CEDOC. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. 33ª edição do relatório anual da Comissão Pastoral da Terra, Conflitos no Campo Brasil 2018, Goiânia: CPT Nacional, 2019. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/summary/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14154-conflitos-no-campo-brasil-2018>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do MST no contexto educacional brasileiro. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Coleção Atualidades pedagógicas)

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo. In: LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados. 2016. 149 p.

ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do programa escola da terra – Pernambuco. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

FABRINI, Fábio. Para Ministério Público, pedaladas do governo Dilma não são crime. **O Estado de S. Paulo**, 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,para-mp-pedaladas-do-governo-dilma-nao-sao-crime,10000062862>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

FACI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAMA. Declaração Final do Fórum Alternativo Mundial da Água. Brasília-DF: 2018. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2018/03/declaracao-final-do-fama-reafirma-agua-nao-e-mercadoria-agua-e-do-povo/>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FERREIRA, Silmar da Silva. Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 25-50.

G1.GLOBO. Perícia conclui que Dilma não participou de pedaladas fiscais. 27 jun. 2016. Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 1995.

GANDU. Lei Complementar n.º 06, de 30 de setembro de 2010. Dispõe sobre o plano de carreira, cargo, remuneração e funções públicas dos servidores do magistério do município de Gandu, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Gandu**. Gandu, BA, 1 out. 2010. Ano I, n.º 167. Ano Disponível em <<http://www.gandu.ba.io.org.br/diarioOficial/download/269/167/0>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

GANDU. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação pedagógica das escolas do campo. **Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo**. GANDU, Ba, 2013. 148 p.

GANDU. Lei n.º 1.296, de 19 de Junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Gandu, em consonância com a Lei n.º 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Gandu**. Gandu, BA, 22 jun. 2015. Ano VII, n.º 1003. Disponível em <<http://www.gandu.ba.io.org.br/diarioOficial/download/269/1003/0>>. Acesso em 4 abr. 2019.

GASPARIN, João Luiz. Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática? Onde está o critério de verdade?. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9701>>. Acesso em 8 dez. 2015.

GENTILI, Pablo. Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal. **Revista A Página da Educação**. Edição n.º 1, Nov. 2001. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7044&mid=2>>. Acesso em 06 jul. 2019.

GRAMSCI, Antônio. Cartas do cárcere. Trad. Noênio Spínola. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Volume 5. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GREENWALD, Glenn; MARTINS, Rafael Moro; SANTI, Alexandre de. Exclusivo: chats privados revelam colaboração proibida de Sérgio Moro com Deltan Dallagnol. **The Intercept Brasil**, 9 jun. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/06/09/chat-moro-deltan-telegram-lava-jato/?fbclid=IwAR0WeUZLdaLI92QMrkU2Pnc68n0UpAhynjct0X-udykynC7JoHP0cl_nWII>. Acesso em: 11 jun. 2019.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr.-jun. 2005.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.º 100- Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345>>. Acesso em 24 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Autores Associados, 1991.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.; Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>> Acesso em: 24 out. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo.** In: BASSO, Jackeline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

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

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** **Nuances: estudos sobre educação,** Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725>> Acesso em: 24 out. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Introd. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MATIJASCIC, Milko. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338>.
Acesso em: 23 ago. 2020.

MAZARO, Leonete Dalla Vechia. A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005-2015). 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, que ocorreu de 04 a 07 de outubro de 2009, em Caxambu/MG. Disponível em
<<http://WWW.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2012.

MELO, Pedro Cerqueira. Pedagogia histórico-crítica e escola da terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos da formação continuada de professores para as escolas do campo no estado da Bahia. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e educação rural no Brasil: balanço historiográfico e visão crítica. In: Anais do XII Semana de história da Anpuh-Rio, 08 a 11 de agosto de 2016. Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Campus Nova Iguaçu. Disponível em:
<http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465409237_ARQUIVO_TRABALHO_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MST. **Dossiê MST Escola – documentos e Estudos 1990 – 2001**. São Paulo: Iterra, 2005.
MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.
NASCIMENTO, Maria Isabel M. A. Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

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

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NOVACK, George. Introdução à lógica marxista. Belém: Universidade Federal do Pará, 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os pensadores)

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUANTO e como é o gasto do Brasil com educação. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br/site/2019/04/16/quanto-e-como-e-o-gasto-do-brasil-com-educacao/>. Acesso em 13 jul. 2019.

ROSA, Júlia Mazinini. A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Letras e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

RUMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTA INÊS. Lei n.º 508, de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Santa Inês Bahia, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Santa Inês**. Santa Inês, BA, 3 jul. 2015. Disponível em <<http://santaines.ba.io.org.br/diarioOficial/download/681/954/0>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SANTA INÊS. Lei n.º 418, de 21 de setembro de 2010. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Santa Inês e dá outras providências. Santa Inês, Ba, 2010. 75 p.

SANTA INÊS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo**. Santa Inês, Ba, 2017. 260 p.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares. SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIM, Vera Teresa. **Legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores associados, 2014. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. (2011). Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.º Especial, p. 16-27, abr. 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892/7455>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum curricular. MOVIMENTO-REVISTA DE EDUCAÇÃO. Ano 3, n.º 4, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>> Acesso em: 16 fev. 2019.

SENADO NOTÍCIAS. Presidente Dilma não cometeu qualquer crime que justifique o impeachment, afirmam juristas. 03 mai. 2016 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/presidente-dilma-nao-cometeu-qualquer-crime-que-justifique-o-impeachment-afirmam-juristas>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SOUSA NETO, X.C. Formação de professores e valorização do magistério: contribuições da Ação Escola da Terra na formação continuada de professores para a escola do campo. In: HAGE, S. A. M; SILVA, H.S.A.; ARAÚJO, M.N.C.; FONSECA, J.D. (Org.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Volume I. Lisboa: Editorial Estampa, 1976a.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Volume III. Lisboa: Editorial Estampa, 1976b.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Marxismo e Educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 257-270, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art18_41e.pdf >. Acesso em: 6 ago. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Programa Escola Ativa e pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 85-107 (Coleção educação contemporânea)

TEOLÂNDIA. Lei n.º 470, de 12 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores do magistério público do município de Teolândia e dá outras providências. Disponível em <[blob:https://www.tcm.ba.gov.br/2074ba0a-1002-4f98-b966-1f163249ead1](https://www.tcm.ba.gov.br/2074ba0a-1002-4f98-b966-1f163249ead1)>. Acesso em: 4 abri. 2019.

TEOLÂNDIA. Lei n.º 574, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Teolândia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Teolândia**. Teolândia, BA, 25 jun. 2015. Ano IX. n.º 475. Disponível em <<http://doem.org.br/ba/teolandia?dt=2015-06-25>>. Acesso em: 03 abri. 2019.

TEOLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Teolândia, Ba, 2018. 96 p.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOKARNIA, Mariana. MEC quer rever meta de aplicação de 10% do PIB em educação. 11 jul. 2019. **Agencia Brasil**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-alterar-meta-de-investimento-de-10-do-pib>> Acesso em: 13 jul. 2019.

UBAÍRA. Lei n.º 276, de 13 de maio de 2004. Dispõe sobre alterações no Plano de Cargos e Carreira do Pessoal do Quadro da Rede Pública Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Ubaíra e dá outras providências. Ubaíra, 2004. 29 p.

UBAÍRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais com classes multisseriadas do Ensino Fundamental I**. Ubaíra, Ba, 2014. 267 p.

UBAÍRA. Lei n.º 492, de 15 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do município de Ubaíra, em consonância com a Lei n.º13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de**

Ubaíra. Ubaíra, 19 jun. 2015. Ano X, n.º 2432. Disponível em <<https://www.ubaira.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2432&c=791&m=0>>. Acesso em: 10 abri. 2019.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa Escola da Terra – Curso de Aperfeiçoamento (200 horas) SECADI/MEC em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo, 2017.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares. SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIM, Vera Teresa. **Legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras ecogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras ecogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras ecogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras ecogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WENCESLAU GUIMARÃES. Lei Complementar n.º 05, de 04 de outubro de 2010. Dispõe sobre o plano de carreira, cargos, funções públicas e remuneração dos profissionais do magistério do Município de Wenceslau Guimarães. Disponível em <<blob:https://www.tcm.ba.gov.br/54e15122-ac7b-4207-b5ee-a92992fd8823>>. Acesso em: 2 set. 2019.

WENCESLAU GUIMARÃES. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Wenceslau Guimarães, Ba, 2015. 93 p.

WENCESLAU GUIMARÃES. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo da Vila Tancredo Neves. **Projeto-Político Pedagógico**. Wenceslau Guimarães, Ba, 2015. 45 p.

ZANELLA, José Luiz. **Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um “ensino reflexivo”**. (2000). Disponível em:
<<http://www.educenet.com.br/Textos?Alia?MISC/jlzanella.htm>>. Acesso em: 15 de jan. de 2012.

APÊNDICE A- Roteiro para entrevista com assessores pedagógicos

Nome: _____ Cidade: _____
 Formação: _____ Supervisor do ET: _____
 Vínculo na rede: _____ Função que exerce: _____
 Quantidade de professores que acompanhou e quantidade destes que concluiu a
 Especialização: _____
 Como se deu a seleção dos cursistas na cidade _____
 Periodicidade dos encontros dos cursistas com o formador e com o assessor pedagógico.

1- Depois que você passou pelo curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua visão de homem, sociedade e educação de modo geral? Em caso positivo, explique um pouco o sentido dessa mudança.

2- Depois que passou pelo curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua concepção (visão) especificamente sobre a educação que acontece no campo? Em caso positivo, fale um pouco dessa mudança?

3- O Programa Escola da Terra contribuiu para melhorar o seu trabalho de um modo geral em escolas do campo? Explique de que forma.

4- O Programa Escola da terra colaborou, na sua opinião, para o desenvolvimento de um trabalho exitoso de alfabetização em escolas do campo? Explique de que forma.

5- Cite aspectos do curso que, em sua opinião, poderiam ter sido melhores.

6- Como foi o processo de elaboração e de implementação do Plano de Ação feito pelos cursistas? (Aspectos positivos e dificuldades enfrentadas/percebidas em ambos os processos)

7- Você identificou mudanças na prática pedagógica dos professores cursistas após a passagem destes pelo Escola da Terra? Sabe como era essa prática antes, e em que teoria pedagógica eles se embasavam? Fale um pouco a respeito.

8- Pela sua experiência em estudar a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, quais dificuldades você aponta para o desenvolvimento de um fazer pedagógico pautado nesse referencial em escolas do campo? Enumere as alternativas abaixo de 1 a 5, considerando 1 para o que você considera o elemento que representa a maior dificuldade e 5 para o que você considera o elemento que representa a menor dificuldade. OBS: Não enumere a(s) alternativa(s) que você ache que não representa dificuldade quanto ao mencionado.

- () O perfil das turmas das escolas do campo (o fato de serem multisseriadas).
- () Os baixos salários dos professores.
- () Insuficiência (pouca) formação dos professores.
- () Deficiências na estrutura física e de falta de material didático nas escolas.
- () Pouco entendimento de sua parte acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

9- Além das alternativas listadas como possíveis dificuldades para se desenvolver um trabalho pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural em

escolas do campo, você apontaria alguma(s) outra(s) dificuldade(s) para isso acontecer? Qual(is)?

12- Foi disponibilizado algum material de sala de aula para os cursistas pelo Programa?

13- Considera alguma relação do Escola da Terra com o Escola Ativa?

APÊNDICE B- Roteiro para entrevista com representantes das coordenações dos sindicatos de professores dos municípios pesquisados

Cidade: _____

Nome: _____ Formação: _____

Tempo de serviço na rede: _____

Tempo na diretoria sindical: _____

Número de professores da rede: _____

Número de professores filiados ao Sindicato: _____

Situação das condições objetivas de trabalho dos professores na rede:

- Infraestrutura das escolas
- Mobiliário
- Material didático
- Valorização financeira dos professores (níveis, classes, gratificações, outros avanços). O que existe de direitos e se o município está cumprindo.
- Se tem alguma vantagem (gratificação) específica para professor que atua em escola do campo.
- Se tem informações sobre possíveis resultados da participação de professores da cidade no Programa Escola da Terra.

APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com representantes das secretarias de educação dos municípios pesquisados

Nome: _____ Cidade: _____

Formação: _____

Número de escolas da rede: _____

Número de escolas na cidade: _____ Número de escolas no campo: _____

Número de alunos em classes multisseriadas: _____

Número de turmas multisseriadas: _____

Número de professores da rede: _____

Número de professores em classes multisseriadas no campo: _____

Tipo de vínculo dos professores de classes multisseriadas:

- 1- O município possui diretrizes curriculares municipais? E para o campo especificamente? Possui Plano Municipal de Educação? Como podemos acessá-los?
- 2- Em caso negativo (pergunta anterior, diretrizes), o município tem definida alguma teoria pedagógica que orienta o trabalho pedagógico na rede (ou no campo)? Explique:
- 3- Em caso de citar alguma, trata-se da mesma que orientava o trabalho antes de o município fazer adesão ao Programa Escola da Terra?
- 4- O município possui algum programa de formação continuada próprio para os professores? Como acontece? Em caso positivo, qual a orientação teórico-pedagógica dessas formações?
- 5- As escolas urbanas e rurais possuem PPP? (Acessar preferencialmente do campo)
- 6- Quais são os programas federais específicos para a educação do campo que são implementados na rede (PDDE Campo, PNLD Campo, esgotamento sanitário etc.)
- 7- Como a SME atende às necessidades materiais das escolas do campo (estrutura física – sala de informática, biblioteca/sala de leitura, internet, água tratada, energia elétrica, material didático, mobiliário)?
- 8- A rede possui Plano de Carreira do Magistério? Como é a valorização financeira dos professores da rede?
- 9- Percebeu alguma alteração no trabalho pedagógico dos professores do campo após estes passarem pelo Escola da Terra? E em relação ao desempenho dos estudantes?
- 10- No município, existe reserva técnica para Atividade Complementar (AC)? (professores em geral e professores do campo/multisseriadas)
- 11- O município paga o Piso do magistério? A partir de que mês em cada ano?
- 12- Percentual de professores com nível superior/formação adequada (rede e campo).
- 13- Gestão das escolas da rede. Formas de designação de gestores escolares (Indicação do prefeito, eleição pela comunidade escolar, concurso público, etc.)

APÊNDICE D- Questionário para os cursistas do Programa Escola da Terra na UFBA

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

Este questionário faz da pesquisa do doutorando Manoel Gonçalves dos Santos, no Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação do Professor Dr. Luiz Bezerra Neto, cuja temática é "Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio do Programa Escola da Terra: limites e possibilidades". O objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e possibilidades derivados da realização de um curso de formação continuada efetivado pela UFBA, por meio do Programa Escola da Terra, junto a professores do campo baiano, para uma implementação efetiva da pedagogia histórico-crítica no cenário socioeducacional dos municípios onde professores egressos do curso atuam.

Este questionário direciona-se especificamente aos professores que passaram pelo curso, os professores cursistas.

Na condição de professor da educação básica e de pesquisador, gostaria de pedir, por gentileza, que você, professor(a) que fez parte do Programa Escola da Terra no âmbito da UFBA, colabore com a nossa pesquisa, no sentido de responder ao questionário ora proposto. Sem a sua participação, não temos como concluir este trabalho, que reveste-se de singular importância, pela contribuição que pode dar para se pensar e executar uma educação efetivamente de qualidade para os povos que vivem no campo brasileiro.

Informamos que, para preservar as informações pessoais/profissionais das pessoas que responderem ao questionário, será criado um código numérico para identificar cada participante quando da análise e da publicação dos dados coletados, de modo a assegurar o anonimato dos respondentes.

Para que possamos ter um resultado que realmente expresse as percepções e opiniões de cada participante, é imprescindível que o questionário seja respondido individualmente, por cada professor(a) cursista, sem interferência de qualquer outra pessoa.

Ressaltamos que não existe resposta certa ou errada quanto às questões que o questionário traz. A expectativa é que cada professor(a) cursista exponha suas percepções e opiniões de forma espontânea e sincera.

Agradecemos imensamente a sua disponibilidade em colaborar conosco neste trabalho.

Manoel Gonçalves dos Santos
Pesquisador/UFSCar

***Obrigatório**

1. Informe o seu nome completo e o nome do município no qual trabalhava quando participou do Programa Escola da Terra: *

2. Marque sua formação no Ensino Médio: *

Marcar apenas uma oval.

Formação Geral

Magistério

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

3. Informe a(s) graduação(ões) e especialização(ões) que possui: *

4. Informe o nome do assessor pedagógico (tutor) da turma que você fez parte no curso do Escola da Terra: *

5. Você concluiu o Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica no Programa Escola da Terra, ou só concluiu o Curso de Aperfeiçoamento? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim. Concluí a Especialização.
- Não. Só concluí o curso de aperfeiçoamento.

6. Seu vínculo com a rede municipal de ensino no período em que participou do Programa Escola da Terra: **Refere-se ao município por meio do qual participou do curso.
Marcar apenas uma oval.*

- Contrato temporário
- Concursado/efetivo

7. Função que você exercia na rede municipal no período em que participou do Programa Escola da Terra: **Refere-se ao município por meio do qual você participou do curso.
Marcar apenas uma oval.*

- Professor(a) de turmas multisseriadas do campo
- Professor(a) de turmas seriadas do campo
- Professor em escola urbana
- Coordenação pedagógica ou direção em escola do campo
- Coordenação pedagógica ou direção em escola urbana
- Função administrativa e/ou pedagógica na Secretaria de Educação do município
- Outra

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

8. Função que exerce atualmente na rede municipal por meio da qual você participou do Programa Escola da Terra: *

Marcar apenas uma oval.

- Professor(a) de turmas multisseriadas do campo
- Professor(a) de turmas seriadas do campo
- Professor em escola urbana
- Coordenação pedagógica ou direção em escola do campo
- Coordenação pedagógica e/ou direção em escola urbana
- Função administrativa e/ou pedagógica na Secretaria de Educação do município
- Não pertence mais à rede de ensino do município

9. 1- Antes desse curso do Escola da Terra, já participou de algum outro curso de aperfeiçoamento onde se estudou especificamente a pedagogia histórico-crítica? Em caso positivo, especificar o curso e a carga horária do mesmo. *

10. 2- Antes desse curso do Escolada Terra, já participou de algum outro curso de aperfeiçoamento onde se estudou especificamente a psicologia histórico-cultural? Em caso positivo, especificar o curso e a carga horária do mesmo. *

11. 3- Você é filiado ao sindicato de professores da sua cidade? Participa das ações que esse Sindicato promove? Em caso positivo, de que forma? *

12. 4- Se é filiado agora, já era antes da passagem pelo curso do Programa Escola da Terra? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sou filiado agora

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

13. 5- Você enfrentou alguma dificuldade para frequentar/participar do curso do Programa Escola da Terra? Em caso positivo, quais? *

14. 6- Durante o curso do Escola da Terra você estudou a pedagogia histórico-crítica. Você considerou o estudo desse assunto: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito fácil
 Muito difícil
 Fácil
 Difícil
 Regular

15. 7- Durante o curso do Escola da Terra você estudou a psicologia histórico-cultural. Você considerou o estudo desse assunto: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito fácil
 Muito difícil
 Fácil
 Difícil
 Regular

16. 8- Em relação à importância dos conteúdos escolares no trabalho pedagógico do professor, marque as alternativas abaixo com os números 1, 2, 3 ou 4. Sendo 1 para a alternativa que você considera a MAIS IMPORTANTE; 2 para aquela que você considera a mais importante depois da que você marcou com 1; 3 para a que você considera a mais importante depois da que você marcou com 2; e 4 para a que você considera a mais importante depois da que você marcou com 3. Ou seja, a que você marcar com 1 será a que que você considera como a MAIS IMPORTANTE de todas, e a que você marcar com 4 será a que você considera a MENOS IMPORTANTE de todas. Observação: em cada alternativa (linha) só poderá ser marcado um número. Cada número (1, 2, 3, ou 4) só pode ser marcado uma única vez. É importante ler todas as alternativas antes de começar a marcar o número para cada uma delas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
Conteúdos escolhidos pelos próprios estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos relacionados ao cotidiano do aluno (realidade, história e cultura local).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos das disciplinas clássicas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos apontados pelos pais dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

17. 9- Você chegou a colocar em prática, numa classe multisseriadas (ou seriada) de uma escola do campo, o Plano de Ensino que você elaborou ao final do curso Escola da Terra? Em caso positivo, o que você achou dessa experiência? (apontar possíveis aspectos positivos e possíveis dificuldades enfrentadas para colocar o Plano de Ensino em prática) *

18. 10- Depois que você passou pelo curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua visão de homem, sociedade e educação de modo geral? Em caso positivo, explique um pouco o sentido dessa mudança. *

19. 11- Depois que passou pelo curso Escola da Terra, considera que houve alguma mudança em sua concepção (visão) especificamente sobre a educação que acontece no campo? Em caso positivo, fale um pouco dessa mudança? *

20. 12- De que forma o curso do Escola da Terra lhe ajudou a melhorar o seu trabalho com classes multisseriadas, na condição de professor ou de orientador de professores de turmas desse tipo? *

21. 13- Independentemente da função que você exercia durante o curso, considera que o Programa Escola da terra colaborou para o desenvolvimento de um trabalho exitoso "de alfabetização" em escolas do campo? Explique de que forma. *

23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

22. 14- Em sua opinião, teve algum aspecto do curso do Escola da terra que poderia ter sido melhor. Em caso positivo, cite-o(s). *

23. 15- Pela sua experiência em estudar a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, considere possíveis dificuldades que interferem no desenvolvimento de um fazer pedagógico baseado nesse referencial em escolas do campo. Dessa maneira, marque, em cada alternativa abaixo, os números 1, 2, 3 ou 4. Sendo 1 aquela que você considera que representa a MAIOR DIFICULDADE; 2 para a que você considera a que representa a maior dificuldade depois da que você marcou com 1; 3 para a que você considera a que representa a maior dificuldade depois da que você marcou com 2; e 4 para a que você considera a que representa a maior dificuldade depois da que você marcou com 3. Ou seja, a que você marcar com 1 será a a que você considera que representa a MAIOR dificuldade de todas, e a que você marcar com 4 será a que você considera a que representa a MENOR dificuldade de todas. Observação: para cada alternativa (linha) só poderá ser marcado um número. Cada número só pode ser marcado uma única vez. É importante ler todas as alternativas antes de começar a responder. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
O perfil das turmas das escolas do campo (o fato de serem classes multisseriadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade com tempo/horário para fazer planejamento das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiências nas instalações físicas das escolas do campo e falta de material didático nas mesmas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouco entendimento de sua parte acerca da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 16- Além das alternativas listadas como possíveis dificuldades que interferem para se desenvolver um trabalho pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural em escolas do campo, você apontaria alguma(s) outra(s) dificuldade(s) que interferiram/interferem para isso acontecer? Qual(is)? *


23/09/2019

Questionário para os cursistas do Escola da Terra

25. **17- É fato que vivemos em uma sociedade capitalista. Depois de ter tido esse contato direto e mais aprofundado com a pedagogia histórico-crítica, no Programa Escola da Terra, como você encara este tipo de sociedade e o papel ou função da escola na mesma?**
*

26. **18- No trabalho desenvolvido nas escolas do campo, é comum a existência de problemas como precariedade das instalações físicas, carência de material didático, desvalorização social e financeira dos professores etc. Tendo estudado pedagogia histórico-crítica no Programa Escola da Terra, você considera que essa teoria pedagógica contribuiu de alguma forma para você saber lidar com estes problemas na sua prática profissional e para pensar e executar ações na perspectiva de superá-los? Perguntando de outro modo: a sua forma de se posicionar e de agir em relação a esses problemas se alterou depois de ter estudado pedagogia histórico-crítica no curso? Explique: ***

27. **19- Atualmente, depois de encerradas as atividades do curso, você se utiliza de conhecimentos obtidos no mesmo em sua prática profissional? Explique de que maneira.**
*

Powered by
 Google Forms

Apêndice E- Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente, convido-o (a) a participar como sujeito de uma pesquisa cuja temática é **“Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio do Programa Escola da Terra: limites e possibilidades”**, que eu, **Manoel Gonçalves dos Santos**, estudante do Doutorado em Educação da UFSCar, estou desenvolvendo, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. O objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e possibilidades derivados da realização de um curso de formação continuada efetivado pela UFBA, por meio do Programa Escola da Terra, junto a professores do campo baiano, para uma implementação efetiva da pedagogia histórico-crítica no cenário socioeducacional dos municípios onde professores participantes do curso atuam. Os procedimentos metodológicos a serem executados são os seguintes: análise documental do Projeto do curso da UFBA e de documentos que regulamentam a educação dos municípios envolvidos; entrevista com a assessora pedagógica do Escola da Terra em cada município e com preposto da secretaria de educação e da coordenação do sindicato dos professores dos mesmos; e aplicação de questionário aos professores de municípios que participaram do Programa Escola da Terra.

A participação nessa pesquisa tem caráter voluntário e gratuito. Além disso, o sujeito participante pode, a qualquer momento, desistir de sua participação sem qualquer prejuízo pessoal. O participante tem direito a acessar os resultados da pesquisa no que tange à sua contribuição.

Para preservar as informações pessoais, depoimentos e respostas dos sujeitos da pesquisa, será criado um código numérico para identificar cada participante quando da análise e da publicação dos dados coletados, de modo a assegurar o anonimato.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos ou operacionais envolvidos, os participantes poderão contatar, a qualquer tempo, o doutorando Manoel Gonçalves dos Santos, responsável pela pesquisa, através do número de telefone 73999654390 ou pelo endereço de E-mail manoelgoncalves320@gmail.com.

Estando de acordo com o que está explicitado, peço, por gentileza, que assine no local abaixo reservado, declarando, assim, o seu consentimento livre e esclarecido.

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Manoel Gonçalves dos Santos
Pesquisador