

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

KARINA YARA JURGENSEN

**AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO E NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE LIMEIRA/SP: uma análise a partir da
Pedagogia Histórico-Crítica.**

SÃO CARLOS

2025

KARINA YARA JURGENSEN

**AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO E NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO DE LIMEIRA/SP: uma análise a partir da
Pedagogia Histórico-Crítica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina dos Santos

SÃO CARLOS

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karina Yara Jürgensen, realizada em 25/04/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Jackeline Silva Alves (UEG)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães (UFSCar)

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

Dedico este trabalho aos meus pais Édson Roberto Jurgensen e Marta Rodrigues dos Santos Jurgensen. Dedico também a toda minha e outras histórias de crianças de escolas do campo.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelos amigos que fiz através do PPGE, do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, que continuam em minha vida, assim como os amigos do acaso e do trabalho.

Agradeço à minha família, aos meus pais Édson Roberto Jurgensen e Marta Rodrigues dos Santos Jurgensen que são pessoas trabalhadoras e fizeram de tudo para que eu e minha irmã estudássemos.

A Maria Cristina dos Santos que é uma grande referência de mulher e pesquisadora, sempre acolhedora, nos ouve e ajuda nessa travessia que é o mestrado.

Tenho gratidão ao Hélio Augusto Gomes de Oliveira e Luciana Toquini de Lima Silva que foram importantes nessa jornada.

Ao meu marido, William Ohashi que é a minha pessoa preferida. Seja para discutir assuntos sérios e complexos, seja para os assuntos banais. Obrigada por sempre me apoiar em meus sonhos!

A Giselle Modé Magalhães, Jackline Silva Alves e Adriana do Carmo de Jesus pelo aceite em participar da banca de defesa do mestrado.

Agradeço muito também à professora Elianeide Nascimento Lima, “Lila” pelo seu olhar e ajuda nesse processo e Luiz Bezerra Neto pela sua contribuição neste trabalho.

Gratidão aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Aos meus professores da educação básica, ensino superior e pós graduação. Quem ensina com a alma nunca é esquecido!

Cheguei na beira do porto
Onde as ondas se espáia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, iá
Aí quando eu vim da minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei forte bataia, iá
A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
Os zóio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia, iá

Pena Branca e Xavantinho

RESUMO

Esta pesquisa investiga a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no currículo da rede municipal de Limeira-SP e sua relação com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do Campo, considerando as especificidades desse contexto educacional. O estudo parte do pressuposto de que, em um cenário marcado por políticas neoliberais na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientada por competências e habilidades exerce influência significativa sobre a formação docente, os materiais didáticos e as avaliações externas que, por sua vez, não coadunam com os princípios da PHC. Para analisar essa problemática, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando levantamento bibliográfico (dissertações e teses sobre PHC, currículo e Educação do Campo) e análise documental (currículo municipal de Limeira e PPPs das escolas do Campo). Os resultados evidenciaram que: (1) o currículo municipal não incorpora as particularidades da Educação do Campo, revelando uma desconexão com as demandas desse público; (2) a BNCC, enquanto política hegemônica, subordina a prática pedagógica a lógicas meritocráticas, limitando a efetivação da PHC; e (3) nos PPPs, há menções pontuais à PHC e à Educação do Campo, porém sem aprofundamento teórico ou proposições concretas. Conclui-se que, embora a PHC seja a concepção pedagógica oficial da rede, sua materialização esbarra em desafios estruturais, como a predominância da BNCC e a falta de diretrizes curriculares específicas para o Campo. Seria interessante, portanto, a revisão do currículo municipal para incluir as especificidades da Educação do Campo, além de formação continuada crítica para os docentes, visando fortalecer a PHC como alternativa transformadora frente ao modelo educacional neoliberal.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação do Campo. Currículo. Projeto Político Pedagógico. BNCC.

ABSTRACT

This research investigates the implementation of Historical-Critical Pedagogy (HCP) in the curriculum of the municipal education network of Limeira-SP and its relationship with the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of rural schools, considering the specificities of this educational context. The study is based on the assumption that, in a scenario marked by neoliberal policies in education, the Common National Curriculum Base (BNCC), guided by competencies and skills, significantly influences teacher training, teaching materials, and standardized assessments—elements that do not align with the principles of HCP. To analyze this issue, a qualitative approach was adopted, combining a literature review (theses and dissertations on HCP, curriculum, and Rural Education) and document analysis (Limeira's municipal curriculum and the PPPs of rural schools). The results revealed that: (1) the municipal curriculum does not incorporate the particularities of Rural Education, reflecting a disconnect with the needs of this population; (2) the BNCC, as a hegemonic policy, subordinates pedagogical practice to meritocratic logics, limiting the effective implementation of HCP; and (3) while the PPPs make occasional references to HCP and Rural Education, they lack theoretical depth or concrete proposals. It is concluded that, although HCP is the official pedagogical approach of the municipal network, its materialization faces structural challenges, such as the predominance of the BNCC and the lack of specific curricular guidelines for Rural Education. Therefore, it would be pertinent to revise the municipal curriculum to include the specificities of Rural Education, alongside critical continuing teacher training, aiming to strengthen HCP as a transformative alternative to the neoliberal educational model.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Rural Education. Curriculum. Political-Pedagogical Project. BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CME	Conselho Municipal de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
HTPC	Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Letura Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra
PEA	Programa Escola Ativa
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TV	Televisão
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das atuais escolas rurais no município de Limeira em 2020	47
Figura 2 - Proximidade escola-igreja - Início do século XX	60
Figura 3 - Tríade Conteúdo/forma/destinatário	73

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro	47
Foto 2 - EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro	48
Foto 3 - EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro	48
Foto 4 - EMEIEF Ângelo Biasotto	50
Foto 5 - EMEIEF Ângelo Biasotto	51
Foto 6 - EMEIEF Ângelo Biasotto	51
Foto 7 - EMEIEF Bairro dos Lopes	52
Foto 8 - EMEIEF Bairro dos Lopes	53
Foto 9 - EMEIEF Bairro dos Lopes	53
Foto 10 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	56
Foto 11 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	56
Foto 12 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	56
Foto 13 - EMEI Marli Cristina Dibbern	58
Foto 14 - EMEI Marli Cristina Dibbern	58
Foto 15 - EMEI Marli Cristina Dibbern	58
Foto 16 - Proximidade escola-igreja – Atualmente	61
Foto 17 - EMEIEF Martim Lutero	61
Foto 18 - EMEIEF Martim Lutero	62
Foto 19 - EMEIEF Martim Lutero	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações levantados	23
Quadro 2 - Bairros da Zona Rural do município de Limeira	44
Quadro 3 - Escolas rurais municipalizadas em 1998 e atuais em funcionamento em 2020	45
Quadro 4 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro	49
Quadro 5 - Corpo discente - 2023 / EMEIEF Ângelo Biasotto	51
Quadro 6 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Bairro dos Lopes	54
Quadro 7 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	57
Quadro 8 - Corpo discente - 2024 / EMEI Marli Cristina Dibbern	59
Quadro 9 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Martim Lutero	62
Quadro 10 - Síntese descritiva da teoria da atividade de A. N. Leontiev	75
Quadro 11 - Quadro Curricular da Educação Infantil/Carga horária anual: Base Comum 1000h/a	85
Quadro 12 - Quadro Curricular do Ensino Fundamental/Carga horária anual: 1200h/a	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na educação infantil – rede pública e privada (Limeira/SP- 2017-2021)	42
Gráfico 2 - Matrículas no ensino fundamental – rede estadual, municipal e privada (Limeira/SP- 2017-2021)	43
Gráfico 3 - IDEB- Índice de desenvolvimento da Educação Básica – 1º ao 5º ano do ensino fundamental (2017-2021) – por município	43

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	25
2.1	Na luta pela Educação do Campo	25
2.2	A Pedagogia Histórico-Crítica	32
2.2.1	As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo	35
2.3	Caracterização do município de Limeira	41
2.3.1	As escolas do campo do município de Limeira	43
2.3.2	EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro	47
2.3.3	EMEIEF Ângelo Biasotto	50
2.3.4	EMEIEF Bairro dos Lopes	51
2.3.5	EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg	55
2.3.6	EMEIEF Marli Cristina Dibbern	57
2.3.7	EMEIEF Martim Lutero	59
3	DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA	64
3.1	Contextualizando documentos norteadores para a educação - o currículo	64
3.2	O currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira	69
4	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O que dizem os PPP'S das escolas do Campo do município de Limeira-SP	83
4.1	Projeto Político Pedagógico das escolas do campo do município de Limeira	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95

APRESENTAÇÃO

Supõe-se que a humanidade seja obreira da felicidade...

“Os pressupostos fundamentais da educação situam-se, em primeiro lugar, no nível de suas finalidades. Essencialmente, ela exige do educador consciente certa confiança na humanidade. Por quê?” (Hannoun, p. 13, 1998).

Na década de 1990, as mulheres tinham o direito de quatro meses de licença maternidade, porém o que acontecia depois desse período? Minha mãe trabalhava em uma escola pública localizada na zona rural de Limeira e não tinha com quem me deixar. Então, a solução era me levar até o local de trabalho e me colocar dentro de uma caixa de laranja para que ela conseguisse cumprir com suas funções e oferecer os cuidados necessários a mim.

Conforme fui crescendo, tudo que fui aprendendo foi dentro de uma sala de aula das escolas públicas onde estudei. Neste espaço, internalizei que talvez não conseguisse ingressar em uma universidade, o futuro parecia incerto. Foi graças a alguns professores que não olharam para mim com pena, mas com uma certeza incondicional que eu iria conseguir, me ensinaram tudo o que era possível ser ensinado dentro das condições que podiam. Que valor teria um diagrama de Pauling? Qual o valor de se conhecer um poema de Camões? De ver projetada as obras de Monet? Nada disso era ensinado por ser ensinado, havia uma intenção. Segundo Hannoun,

É o homem que faz o homem e, desse modo, torna-se responsável pelo homem. Mas a escultura do homem pelo homem comporta todos os possíveis: tanto esperanças arrebadoras como erros trágicos, tanto construções solidárias como depravações destruidoras, tanto generosa ação negentrópica como rivalidades entrópicas devastadoras; em suma, tanto a salvação como perdição da humanidade. A liberdade prometéica pode levar-nos tanto para o Capitólio como para a Rocha Tarpéia (Hannoun, 1998, p. 15).

A educação formal me afetou de tal forma que eu consegui “rasgar as cercas” e chegar na universidade pública. Contudo, o que não imaginava era vir de uma escola do campo e retornar como professora e, atualmente, como professora coordenadora. O ingresso no magistério público me fez pensar sobre algumas situações do dia a dia na escola, porque havia sempre muita cobrança para os bons resultados em avaliações internas e externas, o que me gerava um sentimento de estranheza porque parecia contraditório ter o currículo da rede municipal de ensino de Limeira orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma

abordagem progressista, porém o foco da escola ficava muito atrelado a atingir metas, produzir bons resultados de aprendizagem com vistas as avaliações, principalmente externas. A sensação é como no filme “Tempos Modernos”, no qual a linha de produção são os estudantes e o maior temor é ser engolido pela grande máquina de produção. Como resistir?

Em meio a tantas questões voltadas à burocracia e controle do trabalho docente, como se pode construir uma autonomia ao ensinar? Ou em que medida? A escola enquanto espaço de uma outra lógica? Será que a rede de ensino municipal de Limeira se apropria da Pedagogia Histórico-Crítica para produzir resultados e *ranks* como se as escolas fossem empresas privadas? O que me levou a principal dúvida: Como pode existir ou em que medida um currículo histórico-crítico, que entende o indivíduo, a sociedade, a escola dentro de uma concepção revolucionária, está sendo trabalhado e apropriado pelas escolas?

Com o passar do tempo, tive a oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo do Programa Escola da Terra, que é uma das ações de formação continuada de professores do PRONACAMPO. Esta formação me reaproximou novamente da universidade pública e foi de grande importância em minha vida, porque eu trabalho em uma escola do campo. Assim, comecei a pensar sobre as especificidades dessa educação, já que eu tinha muita dificuldade em enxergar a Educação do Campo na minha escola, porque os livros, programas, planejamentos, currículo eram iguais às escolas localizadas na área urbana. Onde estaria a Educação do Campo nestas escolas? No currículo da rede municipal de ensino de Limeira não há menção sobre as especificidades da Educação do Campo. E quais seriam estas? Nas escolas do campo devem ser ensinados os mesmos conteúdos que se ensina nas escolas da cidade? Os livros, os materiais didáticos são os mesmos? Salas multisseriadas? Qual é a relação da Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo? Assim, este curso foi rico em minha formação, me ofereceu conhecimento e muitas reflexões acerca do meu trabalho enquanto professora em uma escola do campo.

1. INTRODUÇÃO

Há uma hegemonia em relação à educação que perpetua a manutenção de classes e desigualdades, que definitivamente não estão em consonância com os interesses da classe trabalhadora, suas aspirações e necessidades de uma formação emancipatória. Essa hegemonia está firmada em algumas concepções que serão explicadas a seguir.

O liberalismo surgiu no século XVIII, em um contexto de luta de classes entre a burguesia e aristocracia, com algumas premissas como o individualismo, propriedade privada, a liberdade e a igualdade somente perante à lei, pois os indivíduos, dentro desta perspectiva, são diferentes em talentos e aptidões, logo, em riquezas. Posteriormente, no século XIX surgiu o Positivismo que compara a sociedade a um organismo, onde há uma harmonia social e cada um deve desempenhar seu papel, cumprir sua função e ser obediente. Assim, no contexto positivista, a educação deve estar atrelada à “eficácia” e à “produtividade”.

Saviani (2021) analisou as teorias da educação e o problema da marginalidade que ficou dividido em dois grupos: as teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas. Dentro das teorias não críticas há a Escola Tradicional, Nova e Tecnicista. Na Escola Tradicional, o ignorante é marginalizado, pois a escola tem o papel de transmitir os conhecimentos que devem ser assimilados pelos alunos.

Na Escola Nova, o marginalizado é o rejeitado, trazendo uma série de críticas em relação à escola tradicional. No escolanovismo, todos devem ser incluídos e adaptados à sociedade, é uma teoria que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Dessa forma, os interesses pedagógicos estão centralizados no educando.

Já na escola tecnicista, a educação é pensada para a produção, pretende-se eliminar a subjetividade e ser racional e produtivo ao máximo.

As teorias crítico-reprodutivistas, diferente das teorias anteriormente mencionadas que entendem que a escola sozinha promoverá a igualdade entre as pessoas, defendem que a escola sofre determinações da sociedade e, continuamente, reproduz a divisão de classes. Bourdieu e Passeron falam da escola enquanto violência simbólica, em que a visão de mundo da classe dominante é imposta. Althusser vai falar sobre os aparelhos ideológicos do Estado, sendo a escola o espaço mais eficiente para materializar a ideologia dominante. Baudelot e Stablet falam sobre a escola dualista, que são duas escolas com a aparência de uma só, formar os que vão comandar e os que vão obedecer. Portanto, a escola dentro das teorias crítico-reprodutivistas está condenada a reproduzir a divisão de classes, não havendo possibilidade de superação.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), diferente do que foi supracitado, não tem uma visão ingênua e nem de impotência da escola. É levado em consideração que a sociedade é regida por contradições, ela não é estática. A PHC entende a escola articulada à sociedade, porém a escola secundariza sua função e especificidade que é a transmissão do saber sistematizado para atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Nesse sentido, esta teoria firma-se em uma base histórica e historicizante, em que a escola é compreendida através do desenvolvimento histórico social, podendo superar a sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes. Diante disso, esta dissertação se debruça nessas questões que situam a PHC como uma teoria contra-hegemônica dentro do campo da educação e é a perspectiva adotada no Currículo da Rede Municipal de Educação do município de Limeira, que é objeto deste estudo.

Compõe como objetivo desta dissertação investigar de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica e a especificidade da Educação do Campo estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo, no município de Limeira, a partir da análise do currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Para alcançar este objetivo, o caráter desta pesquisa é bibliográfico e documental.

Em um primeiro momento, o Currículo da Rede Municipal de Educação do município de Limeira foi localizado na *surface da web*¹. Ele não trata da especificidade da Educação do Campo. Foi realizado também, um levantamento de teses e dissertações no *web site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versassem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo e Educação do Campo.

O Currículo possui diversas perspectivas. De um lado se tem o entendimento deste instrumento que, segundo Saviani (2021), é representado como o conjunto de atividades centrais realizadas pela escola, aquelas que são indispensáveis para manter sua identidade e função específica. Essa seleção de conhecimentos a serem incluídos no currículo não pode ser feita de forma aleatória, mas se baseia no que é essencial para o ser humano compreender e enfrentar os desafios impostos pela realidade, por uma sociedade marcada por contradições. Nesse sentido, o papel do professor em problematizar a realidade, como parte de sua prática pedagógica, é relevante. A escolha dos conhecimentos e a definição dos objetivos educacionais exigem a identificação de prioridades, ou seja, discernir o que é principal e o que é secundário.

¹ Segundo o Google, A Surface Web, também conhecida como Web Superficial ou Web Aberta, é a parte da internet que é visível e acessível a todos os usuários.

Por outro lado, os primeiros esboços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram realizados no ano de 2015, contaram com o apoio das instituições privadas e consulta pública dos profissionais da educação em sua elaboração. Em 2016, houve audiências públicas formadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). No decorrente ano, Michel Temer ocupou a presidência do Brasil, diante do golpe de Estado que provocou o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. Esse contexto foi muito propício para que o governo Temer estreitasse ainda mais os laços com os diferentes setores privados, permitindo a articulação destes com os serviços públicos. Assim, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2007), instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo território brasileiro.

Para Malanchen; Trindade; Johann (2021), este documento foi elaborado com o propósito claro de orientar os currículos em todo o país. O documento, agora apresentado a professores e profissionais da educação, traz consigo um conjunto de "competências e habilidades", evidenciando uma formação alinhada às demandas do mercado de trabalho e aos interesses econômicos. Dessa forma, reforça-se a evidente influência do setor privado na construção dos currículos escolares, refletindo a estreita conexão entre educação e as necessidades do sistema produtivo.

Assim, dentro deste modelo neoliberal, há um esvaziamento dos conteúdos escolares, visto que a competência é a qualidade desenvolvida pelo indivíduo por meio de seu fazer. A educação, nessa direção, fica comprometida em sua função social, do direito ao aprender em sua forma elaborada, porque está alinhada aos interesses do mercado e à lógica do capital.

E a Educação do Campo? Como fica nesse contexto? Primeiro, é necessário retomar o seu ponto de partida histórico, ancorado nos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um dos mais expressivos e importantes. Caldart (2001) explica que o Movimento dos Sem Terra é resultado de uma problemática agrária que faz parte da estrutura histórica e social do Brasil. Sua origem está ligada à retomada das lutas pela terra no final da década de 1970, principalmente na região Centro-Sul do país, e, com o tempo, sua atuação se expandiu para todo o território nacional.

O MST começou a se organizar entre os anos de 1979 e 1984, mas foi oficialmente fundado durante o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado entre os dias 21 e 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná. Atualmente, o movimento está presente em 24 estados brasileiros e mantém os mesmos princípios estabelecidos em seu encontro fundador e reforçados durante o I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, também

no Paraná, em 1985. Entre esses objetivos estão a luta pela terra, a defesa da reforma agrária e a construção de uma sociedade pautada por justiça, livre da exploração e das desigualdades sociais. O Movimento não se reduz apenas na luta pela terra, mas também pelos seus aspectos formativos que constituem seus sujeitos, suas identidades e projeto de sociedade.

É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico (Caldart, 2001, p. 218).

Diante desse cenário, a Educação do Campo se origina e está vinculada ao modo de organização dos trabalhadores sem-terra. Além da característica que o Movimento confere à educação, ele se insere em um contexto de enfrentamento ao agronegócio e a seus danos para as comunidades do campo. Além disso, não há como deixar de mencionar o seu papel na articulação de políticas públicas, no trabalho que realizam denunciando as milhares de escolas do campo que foram fechadas através dos anos e na luta para que elas continuem existindo.

Nesse contexto, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do fechamento de escolas, os movimentos sociais, organizações e lideranças de diversos seguimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), denunciaram o intenso fechamento das escolas do campo, ao divulgar os dados e alertar sobre a necessidade de impedir o fechamento de escolas (Santos; Garcia, 2020, p. 277).

Portanto, mesmo com grandes desafios e mecanismos de controle, a Educação do Campo, sincronizada com a Pedagogia Histórico-Crítica, é uma possibilidade que pode enriquecer a formação docente e discente, os projetos pedagógicos e o currículo, especialmente quando é tomado como um produto histórico resultante de uma luta coletiva, da disputa entre as classes e que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. A escola deve oportunizar não somente os meios, mas também que os conhecimentos sejam compreendidos na sua profundidade, abordando o movimento de contradição que existe na sociedade como resultado da luta de classes.

Este estudo teve como objetivo investigar de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica e a especificidade da Educação do Campo estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo no município de Limeira a partir da análise do currículo e Projeto Político Pedagógico. Para isso, foi necessário estudar o processo de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Limeira, como também analisar de que forma os pressupostos teóricos da

Pedagogia Histórico-Crítica estão presentes nos documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Limeira. Examinamos, ainda, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo para verificar se contemplam as especificidades do campo.

Com a finalidade de buscar os objetos desta pesquisa, primeiramente, foi acessado o currículo municipal de Limeira que pode ser localizado através da barra de busca na *surface* da *web*. Em um segundo momento, foi realizada uma visita pelas unidades escolares do campo. Foi coletado também o Projeto Político Pedagógico dessas escolas.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico documental, com vistas a levantar dados sobre a compreensão de como está sendo desenvolvido o currículo da rede municipal de ensino na cidade de Limeira-SP, bem como, as especificidades da Educação do Campo nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo do município. Há, portanto, a necessidade de ser realizado um trabalho de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de abordagem qualitativa se caracteriza pela preocupação com o contexto e as circunstâncias históricas e sociais que o produziram; pela descrição minuciosa dos eventos em questão, bem como a valorização dos detalhes que podem fornecer subsídios valiosos para análise.

Neste contexto, parte-se do princípio que o qualitativo não é sinônimo de literatura ou poesia, tampouco dispensa de rigor e consistência (Gatti, 1999), mas trata-se da busca da validade do discurso a partir de um método investigativo consistente. Dessa forma, segundo a autora, entende-se que o método é questão de vivência de um problema, não se limitando apenas à rotina de passos e etapas, mas possuindo perspectivas e metas pertinentes e consistentes (Gatti, 1999).

Para obter dados para compreender melhor a Pedagogia Histórico-Crítica e as especificidades da Educação do Campo, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo e currículo, caracterizando assim, uma pesquisa documental como é explicado por Severino (2002):

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2002, p. 106).

Para o desenvolvimento do escopo teórico do trabalho, há autores que versam sobre o assunto, como Saviani (2021), Lombardi (2013), Duarte (2014) e demais pesquisadores que se dedicam ao esforço coletivo de construção da Pedagogia Histórico-crítica.

Foi realizado o levantamento de teses e dissertações, utilizando a Biblioteca Digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram digitadas as seguintes palavras-chave: pedagogia histórico-crítica, Educação do Campo. Foram encontrados 335 resultados, que foram refinados e organizados de forma que mais se aproximassem com a temática desta pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Seleção de dissertações e tese

Tema	Espécie
Currículo, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação do Campo.	8 dissertações
	10 teses

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora (2024).

Levando em conta o arcabouço teórico apresentado, assim como as dissertações e teses que foram analisadas, construiu-se uma dissertação com dados empíricos que envolvem as questões sobre o currículo da rede municipal de ensino do município de Limeira e o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

Na introdução deste trabalho foram apresentadas as motivações, a problemática em um contexto marcado pela BNCC que está inserida na concepção neoliberal e a Educação do Campo resistindo diante de um histórico de fechamento de escolas. Assim, os objetivos desta pesquisa estão relacionados a investigar como a Pedagogia Histórico-Crítica e as especificidades da Educação do Campo estão sendo desenvolvidas nas escolas do campo do município de Limeira, por meio da análise do currículo e do Projeto Político-Pedagógico, configurando esta pesquisa como bibliográfica e documental. Apresentamos como a Pedagogia Histórico-Crítica se opõe às teorias não críticas e crítico-reprodutivistas dentro da educação, a concepção de currículo dentro da PHC e dentro da BNCC, e o contexto da Educação do Campo. Os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico também foram apresentados ao final da introdução. Já na segunda seção, foi tratado sobre a Educação do Campo desenvolvida em conjunto com os movimentos sociais, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rural Sem Terra (MST) um dos mais importantes nessa construção, e sobre as políticas públicas voltadas às populações do campo. Ainda, foi discutida a relação desta educação, que possui suas especificidades, com a PHC, que pode contribuir para uma formação que está em consonância com as reais necessidades desses povos. Foi caracterizado o município de Limeira e suas escolas do campo, seus aspectos históricos e sua existência em um panorama de fechamento das escolas do campo, restando atualmente no município apenas seis unidades escolares.

Na terceira seção, foi aprofundada as questões do currículo da rede municipal de ensino de Limeira, que parte de uma perspectiva histórico-crítica e, ao mesmo tempo, trabalha com a BNCC e o Currículo Paulista. A quarta seção deste estudo apresentou questões essenciais que deveriam compor um Projeto Político Pedagógico, articulando com o que aparece relacionado à Pedagogia Histórico-Crítica e à especificidade da Educação do Campo nestes projetos. Por último, algumas considerações foram elaboradas sobre esta investigação, como o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira não mencionar as questões e especificidades da Educação do Campo; além disso, a BNCC, como política hegemônica, submete a prática pedagógica a lógicas meritocráticas, dificultando a implementação da PHC; ademais, os PPPs fazem referências isoladas à PHC e à Educação do Campo, mas sem aprofundamento teórico ou propostas práticas. Conclui-se que, apesar de a PHC ser a concepção pedagógica oficial da rede, sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais, como a centralidade da BNCC.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As lutas e reivindicações dos movimentos sociais no contexto campestre começaram de forma mais expressiva nas últimas décadas. Era o início de uma longa, mas necessária jornada na busca por uma educação que fosse verdadeiramente acessível e emancipadora para aqueles que habitavam e trabalhavam na terra. Nesse sentido, buscava-se o reconhecimento e exigiam políticas públicas voltadas às populações do campo. Nesta seção, serão mencionados dois eixos importantes nesse debate sobre educação para as populações do campo: a ação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e a Pedagogia Histórico-Crítica, que contribuíram significativamente para o fortalecimento da Educação do Campo.

2.1 Na luta pela Educação do Campo

O Estado representa a burguesia e seus interesses. Ele se utiliza do governo para implementar, através de decretos e leis, políticas públicas para diversas questões complexas que são pressionadas pelos movimentos sociais e que, na prática, não são capazes de responder ou resolver de forma efetiva os anseios que a sociedade se organiza e luta para que sejam contemplados. No contexto da Educação do Campo, não foi diferente.

Até a década de 1980, as escolas que atendiam as populações do campo, eram, segundo Lima e Bezerra Neto (2013), composta por escolas multisseriadas de 1ª a 4ª série, com pouca infraestrutura e de baixa qualidade. Além disso, havia mais dificuldades para que essas populações tivessem continuidade nos estudos, porque praticamente não existiam escolas de 5ª a 8ª série e nem ensino médio na área rural. Se não bastasse todos esses agravantes, ocorreu também um fechamento massivo dessas escolas para se conter gastos e transportar essas pessoas de forma precária para as escolas na zona urbana.

Os anos 1990, mesmo com o expressivo fechamento das escolas do campo, foi um contexto que impulsionou, através dos movimentos sociais, um destaque importante para as questões que envolvem o campo, como a distribuição de terras e educação. Lima e Bezerra Neto (2013) discorrem que

Nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo. Fato importante a destacar é a constituição de um grupo denominado “Por uma Educação do Campo” que inicia um movimento de “Articulação por uma Educação do Campo” e consegue colocar a questão da Educação do Campo na agenda política do país (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 13).

No bojo da defesa e luta pela Educação do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como outros movimentos sociais, foram fundamentais para a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à população do campo.

Um dos aspectos centrais para o MST é a luta pela reforma agrária. Para Miranda e Ferraro (2020, p. 315) “o Movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade Sem Terra, e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade”. Além disso, o movimento continua seu enfrentamento à violência que permeia o campo, porque em nome da “propriedade privada” há ataques constantes que envolvem o garimpo ilegal, grilagem de terras, desmatamento, destruição de demarcação de terras indígenas. O massacre de Eldorado dos Carajás e o assassinato da missionária Dorothy Stang são parte do retrato dessa violência. De acordo com Barreira (1999, p. 136), “No meio rural, o uso da violência por parte dos grandes proprietários de terra não é resultado somente de um Estado “impotente”, mas parece ser, sobretudo, a afirmação de um poder paralelo que faz coexistir modernidade e arcaísmo, civilização e barbárie”.

Esse poder paralelo, contudo, não é “tão” paralelo assim, porque ele também está associado à repressão do Estado. Desse modo, tanto os grandes proprietários de terras como agentes do Estado utilizam da violência como instrumento de repressão e confronto, especialmente quando trabalhadores e comunidades tentam reivindicar o acesso e a utilização de terras. O uso dessas violências praticadas compõe essa barbárie e ausência de civilidade, fruto da sociedade capitalista.

De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a motivação dos conflitos no campo envolve a questão da terra, questões trabalhistas e da água. Como consequência disso, há constantemente ataques aos povos que vivem no campo, que ocorre por meio de ameaças, expulsões e assassinatos. Ainda segundo a CPT, no ano de 2023 o Congresso Nacional manteve a força e a influência da bancada ruralista. Nesse cenário, a aprovação do Marco Temporal das terras indígenas representou uma significativa e inconstitucional retirada de direitos. Este marco, impõe que os povos indígenas no Brasil só têm direito à demarcação de suas terras se já estivessem ocupadas a partir do dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.

Tal medida dificultou a demarcação de novas Terras Indígenas e impediu reivindicações territoriais de longa data. Em meio a esses ataques, os povos do campo continuam resistindo e reexistindo.

A questão agrária brasileira expressa um paradoxo. De um lado, a escalada violenta de conflitos no campo ao longo da nossa história, que se estende de Canudos ao Massacre de Eldorado de Carajás, por parte das elites (do atraso) agrárias. Por outro, a insistente reexistência das comunidades camponesas (quilombolas, indígenas, quebradeiras de coco, fundos e fechos de pasto etc.) na luta por seus territórios e territorialidades... (Comissão Pastoral da Terra, 2023, p. 163).

As terras demarcadas desempenham uma função que vai para além da identidade dos povos indígenas. A ocupação permanente dessas comunidades em seus territórios funciona como uma barreira contra práticas que causam danos ambientais, como a extração ilegal de recursos naturais e o avanço descontrolado da agricultura intensiva.

É neste cenário de violência e disputas que se luta pela Educação do Campo, que não pode ser resumida a uma mera reivindicação por acesso à escolarização. Envolveu uma profunda reflexão sobre os objetivos subjacentes à educação oferecida para a classe trabalhadora. No contexto da luta de classes na sociedade capitalista, as políticas públicas, especialmente as educacionais, muitas vezes podem servir como instrumento de legitimação do poder da classe dominante.

O Estado, ao administrar as contradições do sistema, é uma arma de interesses internacionais e nacionais que moldam a educação de acordo com suas agendas. Nesse sentido, o MST foi um dos primeiros movimentos a enfrentar também o Estado brasileiro. Essa é uma das características importantes que destaca o MST em relação aos outros movimentos anteriores de luta pela terra.

Além disso, o MST tem se dedicado a acompanhar de perto a situação da oferta de educação escolar para os assentados, incluindo a luta pela permanência das escolas no campo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), citados pelo MST em 2019, mais de 80 mil escolas rurais foram fechadas em um período de 21 anos. Diante disso, o movimento segue denunciando o fechamento em massa dessas escolas ao longo das décadas, um problema que impacta profundamente a vida de milhares de pessoas que dependem dessas instituições para acesso à educação.

Deste modo, o MST contribuiu e continua a contribuir para a Educação do Campo, se organizando e sendo resistência, pressionando para que as políticas públicas sejam desenvolvidas e atendam de fato as populações que vivem no campo.

Impulsionada pelos movimentos sociais, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, dispõe que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Posteriormente, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve o reconhecimento da Educação do Campo, que embora não trate de forma mais detalhada, é um

reconhecimento importante por gerar debates, especialmente em relação às metodologias e conteúdos curriculares na Educação do Campo.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), representou um marco histórico nesse processo, sendo um espaço democrático e relevante para o debate público, que trouxe visibilidade às reivindicações dos movimentos sociais. No ano subsequente, houve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esta conferência foi um momento relevante para o reconhecimento do campo como um território de vida e de sujeitos que lutam por sua autonomia e emancipação. Durante o evento, foram discutidos temas como as dificuldades de acesso, permanência e progressão dos estudantes; a qualidade da educação oferecida; as condições de trabalho e a formação dos professores, além de práticas pedagógicas de resistência.

Esse contexto de visibilidade, discussão e reflexão, implicou também em uma nova concepção de direito a uma educação, que se distancia da concepção estereotipada de educação rural.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19).

Já Silva e Silva (2020) esclarecem que

A definição Educação do Campo é muito mais ampla que a simples localização em um espaço geográfico. Não basta a escola estar situada em uma área rural ou “no campo”, para ser considerada “do campo”, mas sim proporcionar a população do campo um trabalho educativo que respeite e valorize a cultura, a identidade, os direitos sociais e promova uma formação integral (Silva; Silva, 2020, p. 147).

Ainda no decorrer do ano de 1998, como fruto da organização e luta pela Educação do Campo, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é uma política pública que incluía desde alfabetização de jovens e adultos até cursos técnicos e superiores. Este programa não era vinculado ao Ministério da Educação, mas ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e também ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA foi instituído através de Decreto Presidencial nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Na visão de Santos, Neto e Bezerra Neto (2023),

O PRONERA enquanto resultado de uma demanda histórica, que é marcada pela ausência de políticas públicas educacionais para a população assentada, representou um avanço social na medida em que se tornou um espaço que, por meio de parcerias entre universidades, Governo Federal e movimentos sociais, oportunizou a abertura para a criação de políticas públicas para o atendimento de demandas do campo no que se refere a educação em diferentes níveis, desde projetos de alfabetização a cursos de pós-graduação (Santos; Neto; Bezerra Neto, 2023, p. 295).

Outro elemento a ser destacado, fruto também da articulação dos movimentos sociais, foi a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, criadas para atender as especificidades e necessidades das comunidades que vivem no meio rural, considerando sua diversidade cultural, social, econômica e ambiental. Arroyo (2004, p. 61) reconhece que as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam um passo importantíssimo no sentido de reconhecer a especificidade do campo e a necessidade de políticas específicas para garantir esse direito.”

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 01).

Embora essas diretrizes representem um marco legal de grande relevância social e educacional, de acordo com Lima e Bezerra Neto (2013) este é um documento que precisa ser amplamente discutido, articulado e reivindicado para sua efetiva implementação. Apesar de representar um grande avanço, muitas dessas diretrizes ainda não se transformaram em ações concretas, uma vez que diversas escolas do campo e professores sequer as conhecem. Passados muitos anos desde a publicação das diretrizes, poucas mudanças significativas foram

observadas no cenário educacional do campo. No entanto, a existência de documentos oficiais que apontam para transformações importantes já cria um espaço propício para discussões, debates e reivindicações por parte dos movimentos sociais e acadêmicos que atuam nessa área.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, passou a ser denominada a partir de 2008 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) e está vinculada ao Ministério da Educação, dentro da qual instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo representando a materialização de oportunidades para ações no âmbito federal, direcionadas a atender demandas sociais das populações que vivem no campo. Lima e Bezerra Neto (2013) advertem que os movimentos sociais e acadêmicos precisam se organizar melhor e explorar essas oportunidades, ampliar os espaços institucionais e buscar a efetiva implementação e potencialidade de programas como o Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Posteriormente, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), através do Decreto nº 7.352, e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021. O programa é organizado em quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O primeiro eixo inclui a distribuição de materiais pedagógicos e didáticos adaptados às necessidades das comunidades do campo e quilombolas, com base em iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O segundo eixo, está relacionado à formação inicial e continuada dos professores atuantes na Educação do Campo e quilombola. O terceiro eixo está voltado para a ampliação das oportunidades de educação de jovens e adultos, com base na proposta pedagógica dos saberes da terra. Ele busca promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo, em uma perspectiva de fortalecer a educação profissional e tecnológica nas redes estadual e federal. Já o quarto eixo aborda questões relacionadas ao suporte financeiro e técnico para a inclusão digital, construção de escolas, a melhoria das condições de funcionamento das escolas quilombolas e do campo e a garantia de transporte escolar adequado para deslocamentos dentro das áreas rurais.

É importante observar o contexto que o PRONACAMPO se configurava, porque havia uma intensificação do capitalismo dependente, marcado pela integração ao capital internacional, especialmente sob a influência do capital financeiro e de instituições como o

Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e grandes corporações transnacionais do setor agrícola. Nas palavras de Moraes (2014),

O Pronacampo se insere nesse momento de disputa ampla do Estado, para a efetivação de projetos distintos. De um lado as Agências Internacionais e a elite agrária lutando para sua hegemônica e de outro os MSPC, que no acirramento das contradições do modelo capitalista lutam por políticas, dentre elas as de educação. (Moraes, 2014, p. 64).

Conforme tratado anteriormente, o ENERA foi muito potente e abriu espaço para que fossem criadas as conferências de Educação do Campo. Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), sendo um espaço de grande relevância, promovendo a discussão sobre a grande distância das reivindicações e reais necessidades das populações do campo.

Para Lima e Bezerra Neto (2013), a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) uma série de reflexões sobre o percurso histórico e político foram evidenciados, o contexto de lançamento de propostas governamentais foi sendo questionado, revelando com mais clareza os mecanismos por trás dessas iniciativas. Como exemplo, o PRONACAMPO, que em sua estrutura apresenta uma lógica que se aproxima mais de uma "educação rural" do que de uma "Educação do Campo". Essa abordagem adotada pelo PRONACAMPO não é casual, mas reflete uma nova tendência no cenário brasileiro: o retorno da "educação rural", agora adaptada às demandas contemporâneas de reprodução do capital no meio rural.

Com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, com vigência a contar de sua publicação e que já foi estendida para o ano de 2025. O Plano Nacional de Educação é uma ferramenta de planejamento governamental criado com base na Constituição Federal de 1988 (CF, art. 165, § 4º). Ele define as responsabilidades compartilhadas entre os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios e tem como objetivo principal organizar e direcionar as ações educacionais em nível nacional.

Silva e Silva (2020), ao analisar as metas e estratégias propostas pelo Plano Nacional de Educação, constataram um avanço no fortalecimento da Política de Educação do Campo. Diversas reivindicações históricas dos movimentos sociais foram incorporadas ao PNE, evidenciando a importância dessa modalidade educacional. A Educação do Campo é mencionada de forma específica em 22 estratégias, distribuídas em 14 metas. No entanto, apesar desse reconhecimento, a maioria dos cursos de formação de professores no Brasil ainda não

inclui disciplinas ou conteúdos que abordem a realidade do campo, seus sujeitos e suas especificidades.

Para as autoras, um dos grandes desafios é romper com visões estereotipadas e depreciativas sobre os sujeitos do campo, seu trabalho, seu espaço e sua cultura. Para isso, é essencial ampliar as taxas de escolarização, adaptar a educação às especificidades do campo, investir na formação de professores e promover a valorização desses profissionais.

As metas e estratégias do PNE 2014-2024 para a Educação do Campo refletem as demandas dos movimentos sociais, como o reconhecimento da diversidade sociocultural, a adoção de pedagogias alternativas, a produção de materiais didáticos adequados, a elaboração de currículos contextualizados, a melhoria da infraestrutura escolar, a qualificação profissional e a formação continuada de educadores. No entanto, um dos principais desafios do PNE será garantir que essas propostas sejam implementadas de forma articulada entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Caso contrário, em vez de reduzir as desigualdades regionais, corre-se o risco de aprofundá-las.

Se ao longo das décadas houve todo empenho e luta para se distanciar de uma educação rural estereotipada e a busca pelo desenvolvimento de políticas públicas, discussão e construção da Educação do Campo, isso se deve à luta dos movimentos sociais que nasceram no campo e continuam sua jornada para o enfrentamento das problemáticas, bem como, seu fortalecimento. Lima e Bezerra Neto (2013) trazem uma reflexão válida de que ainda há um grande distanciamento das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e as reais necessidades dessas populações. Assim como a nomenclatura “Educação do Campo”, que poderia ser amplamente debatida e apropriada por parte dos secretários, gestores, professores, estudantes e comunidade, frequentemente pode estar sendo reduzida à uma questão meramente economicista, na qual a preocupação de prefeitos, secretários de educação e gestores escolares se resume as verbas para melhoria destas escolas.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica

A perspectiva hegemônica do pensamento voltado à educação, especificamente a de cunho neoliberal, omite o caráter classista e social da escola e, imbuída de uma pseudo neutralidade, postula que a escola deve contribuir para o progresso individual e geral, “preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações” (Cunha, 1978, p. 38).

Saviani (2021) realizou críticas em relação a essa perspectiva hegemônica do pensamento educacional. Em seus estudos analisou a função da escola e a questão da marginalidade em dois grupos. As teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas. Nas teorias não críticas há a escola tradicional, escola nova de inspiração liberal e a tecnicista inspirada no positivismo. De modo geral, assemelham-se entre si no sentido de que postulam que a escola “sozinha” é capaz de promover a igualdade entre as pessoas, ignorando assim, o papel da ideologia. Já as teorias crítico-reprodutivistas entendem que a escola sofre determinações da sociedade e reproduz a divisão de classes, o status quo. Dentro desta perspectiva, a educação não é neutra, mas um instrumento do Estado para manter o controle social e a dominação da burguesia. A escola, portanto, não busca transformar a sociedade, senão perpetuar as desigualdades sociais através, por exemplo, da violência simbólica que se utiliza de diferentes aparatos para dissimulação da realidade, como apresentado pelos críticos reprodutivistas. De acordo com Saviani,

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar, etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar (Saviani, 2021, p. 15).

Assim, dentro dessa lógica, como a classe dominada não possui capital cultural e econômico, seria ilusório que através da educação viabilizasse a superação da divisão de classes.

Em relação à teoria escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de acordo com o autor

O conceito aparelho ideológico do Estado, deriva da tese segundo a qual "a ideologia 'tem uma existência material'. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais" (Saviani. 2021, p. 18).

Em outras palavras, é como se a ideologia “ganhasse vida e forma” em escolas, igrejas, famílias, mídias e sistemas jurídicos, moldando a forma de agir e pensar das pessoas. Assim, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE), seria uma ferramenta de perpetuação dos interesses da burguesia. Deste modo, a escola seria um dos espaços mais eficientes de materialização da ideologia dominante.

Em relação à escola dualista, está situada em um debate sobre a própria organização da sociedade capitalista: dividida em classes. No caso da escola dual pode se dizer que é a escola

que são “duas escolas” com a aparência de uma só, assim, formaria os que comandariam e os que obedeceriam dentro da sociedade. De acordo com Saviani,

Chamo de “teoria da escola dualista”, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (Saviani, 2021, p. 20).

Portanto, essas diferentes perspectivas explicam de formas diferentes como se dá a reprodução da divisão de classes e como está presente no interior dos sistemas escolares e das escolas, não havendo a possibilidade de mudança.

Antes de abordar a Pedagogia Histórico-Crítica, se faz necessário retomar alguns conceitos. Gadotti (1990) pontua que Marx retoma de Hegel a concepção dialética da realidade, ou seja, que é através das contradições do real que se vai fazendo a realidade. Porém, Marx foi o primeiro a sistematizar que a consciência é determinada pelas condições materiais de existência, ou seja, que ela não é autônoma. A realidade objetiva existe fora e independentemente da consciência que tenhamos dela. Nesse sentido, essa perspectiva põe em xeque o idealismo e concepções inatistas.

Segundo Saviani (2021, p. 11), “O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”, porque o trabalho antecipa mentalmente a finalidade da ação, ou seja, é algo intencional. Enquanto os outros animais se adaptam à natureza, o homem faz a natureza se adaptar a si. Esse processo de transformação da natureza que o homem faz, cria o mundo da cultura. Com isso, o homem precisa extrair da natureza intencionalmente os meios de sua subsistência, esse processo de subsistência material é o “trabalho material”, mas para traduzir as coisas de forma material, o homem precisa de uma série de questões que pertencem ao trabalho não material. A educação está dentro do trabalho não material.

Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (Saviani, 2021, p.12).

Seguindo nesse sentido, a natureza da educação é um trabalho não material de segunda modalidade, em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, não há um intervalo. Conforme esclarece Hannoun (2018, p. 33) “realmente é apropriar-se, tornar seu o que não era

de início”. A especificidade da educação é a transmissão do conhecimento sistematizado. Deve-se ensinar o clássico, evitando os modismos, ressaltando que o clássico não se confunde com o tradicional, nem nega o moderno e atual. Portanto, a escola é o espaço privilegiado para superar os saberes banais e instrumentalizar a classe trabalhadora através do conhecimento científico que irá colaborar com sua emancipação.

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (Saviani, 2021, p.14)

De acordo com Saviani (2021), educação e política são inseparáveis, mas distintas. A educação não é inócua, ela pode tanto fortalecer como enfraquecer. Ela não é partidária, não se perde a especificidade da educação para a política e nem a política para a educação. A educação cumpre sua especificidade quando cumpre seu papel político que é a socialização do conhecimento, quando torna do indivíduo algo que antes não pertencia a ele.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista e fundada por Dermeval Saviani, não tem uma visão ingênua de que a escola conseguiria sozinha materializar a igualdade entre os homens e nem inócua, ou seja, de impotência da escola. Vale ressaltar que, para Cunha (1978, p. 28), “O liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto de luta de classes da burguesia contra a aristocracia”.

Assim, é no contexto de luta de classes e na sociedade marcada por contradições que é possível mudar a realidade, já que ela não é estática. O próprio liberalismo, que surgiu no século XVIII, alcançou essa transformação em um contexto de luta de classes entre a burguesia e a aristocracia, sendo que a burguesia vinha acumulando capital primitivo, ou seja, ela tinha o poder econômico e estava a conquistar o poder político. Portanto, a PHC compreende a escola através do desenvolvimento histórico da sociedade, podendo esta contribuir no processo de superação da sociedade vigente e ir em direção a uma sociedade sem classes.

2.2.1 As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo

As políticas públicas educacionais ainda estão distantes das reais necessidades da formação da classe trabalhadora. Especialmente no contexto do campo, onde permanece a ideia

de que o urbano é melhor e mais desenvolvido. Em relação ao campo, Lombardi e Fernandes esclarecem que

[...] a solução de seus problemas econômicos e sociais não está em sair do campo, mas em garantir condições de vida digna no próprio território que vivem, ou que buscam conquistar, construindo e afirmando identidades, resistindo contra as expulsões e expropriações de seus direitos, da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (Lombardi; Fernandes, 2021, p. 4).

Criar condições dignas é pensar também nas escolas do campo. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999, p. 52), “Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à histórica luta de resistência camponesa”.

Mesmo com as problemáticas e tensões relacionadas ao campo, como a questão da reforma agrária e crescente ascensão do agronegócio, as escolas do campo são espaços que asseguram o direito à educação e recebem os filhos da classe trabalhadora. Para Kolling, Cerioli e Caldart

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 24).

Deste modo, atrelar a Educação do Campo a uma teoria contra hegemônica se faz necessário. Com isso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de base marxista é uma relevante perspectiva para contribuir para a Educação do Campo. Nesse sentido, Lombardi e Fernandes pontuam que

[...] tanto a PHC quanto a proposta de Educação do Campo nascem e se materializam na perspectiva de um novo projeto para a sociedade, formando os sujeitos dentro da escola, mas para além dela, para atuarem como protagonistas conscientes e críticos na e com a classe trabalhadora (Lombardi; Fernandes, 2021, p. 9).

Disso decorre que a Pedagogia Histórico-Crítica está alinhada com os interesses e necessidades escolares da classe trabalhadora no contexto camponês, fazendo um movimento em direção oposta à concepção hegemônica no campo da educação, porque o filho de um ser humano não nasce humano, ele nasce com toda a potencialidade de se humanizar e o espaço privilegiado para que isso possa ser desenvolvido é de forma intencional na escola, é através da apropriação do saber sistematizado. É necessário superar o “Aprender a Aprender”. Essa concepção pós-moderna prima o sujeito como responsável pela sua instrução, e consequentemente o responsabiliza pela sua aprendizagem. Desta forma, este lema representa

um esvaziamento de conteúdos escolares, uma vez que estes são secundarizados, já que o foco está no indivíduo.

O próprio Programa Escola Ativa (PEA) que foi um programa destinado à Educação do Campo e que teve sua implementação a partir de 1997, embora tenha sua relevância, configurou-se em uma perspectiva apoiada no “Aprender a Aprender”. O PEA, de acordo com Janata e Anhaia,

Por suas características há clara e direta associação às políticas neoliberais adotadas no Brasil a partir dos anos 1990. Desde o financiamento por agências multilaterais, até as questões de ordem pedagógica, que trazem a perspectiva do aprender a aprender para o ensino nas escolas/classes multisseriadas do campo (Janata; Anhaia, 2015, p. 692).

Considerando as transformações na relação campo e cidade, são pensadas as escolas do campo e a formação do indivíduo que vive no campo. É importante destacar que é comum a ideia que as pessoas têm de que essas escolas representam precariedade e atraso em relação às escolas urbanas. Assim, de acordo com Nunes e Santos (2021, p. 753), “vale ressaltar que a escola no campo, no imaginário social construído no decorrer de décadas de abandono e descaso, aparece vinculada ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado”. Mas são essas escolas que recebem e asseguram o direito das crianças e jovens à educação. Embora a democratização no contexto capitalista seja restrita, investe minimamente através de políticas públicas e divide a responsabilidade do poder público com a sociedade civil. É neste espaço que os filhos da classe trabalhadora são atendidos e, por isso, a necessidade de se defender e materializar a democratização para além de sua formalidade, do conhecimento que não deve ser privado e restrito a um grupo que dele se apropria. A PHC de inspiração marxista na visão de Bezerra Neto e Sales,

[...] por ter esta fundamentação, é entendida, aqui, como a orientação pedagógica que vem corresponder aos anseios de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada, tal qual é requerida e demandada pela classe trabalhadora, ou seja, que o campo e sua realidade sejam analisados à luz dos conhecimentos clássicos, possibilitando que o ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática já problematizada e compreendida dentro de uma historicidade (Bezerra Neto; Sales, 2015, p. 6).

A Pedagogia Histórico-Crítica, como já mencionado, defende a transmissão do saber sistematizado, do conhecimento elaborado de forma coletiva pela humanidade e não deve ficar restrito a uma classe que dele se apropria privadamente. Agora, quando se fala em Educação do Campo, é necessário compreender suas especificidades. Tais especificidades não se referem à

fixação do aluno no campo, muito menos relacionadas ao conteúdo que deva ser ensinado (ou seja, não se pode ensinar conteúdos nas escolas do campo de forma diferente do que é ensinado nas escolas urbanas, porque as pessoas vivem dentro de uma sociedade), mas as especificidades do campo se referem à forma, ao modo de organização do trabalho no campo, no perfil dos professores, nas salas multisseriadas, cultura, lutas, tensões e, também, que as escolas do campo, muitas vezes, são a única instância que representa o Estado na comunidade.

De acordo com Caldart e colaboradores (2012, p. 14), “a especificidade da Educação do Campo está no campo” (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos). Arroyo (2004) também chama atenção para este ponto, no sentido que a Educação do Campo não deveria ser tratada como uma adaptação que se faz para que se nivele a uma educação urbana, desprezando toda a luta dos movimentos sociais, culturais e identitários das populações do campo.

Como dito anteriormente, não pode existir diferença no que se ensina nas escolas urbanas e nas escolas do campo. Afinal, não se pode privar os estudantes das escolas do campo de se apropriarem do saber sistematizado construído pela humanidade.

O professor inserido na realidade do campo, realidade esta que possui suas especificidades, onde é crescente o “saqueamento” do campo pelo agronegócio, a relação meandrosa do campo e cidade, pode atuar em seu processo educativo na direção de levar em conta as contradições da realidade. Desse modo, problematizar o agronegócio, as sequelas da falta de uma reforma agrária, esgotamento dos recursos naturais e fortalecimento das relações com o campo devem estar articulados com o saber sistematizado defendidos pela PHC.

Portanto, é nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o contexto das escolas do campo. Uma pedagogia que não se debruça na aparência dos fenômenos e muito menos de que a escola está condenada a sempre reproduzir a ideologia dominante. A Educação do Campo, nesse sentido, ganha forma e movimento porque implica no esforço da escola se ocupar com uma lógica materialista-dialética, além da formação inicial e continuada de professores, planejamento de ensino que é uma atividade intelectual e intencional, bem como, o currículo que deve ser rico. Para Taffarel e Santos Júnior,

O que nos interessa aqui é o ponto de unidade entre estudiosos que vêm se dedicando à Educação do Campo, a partir da referência marxista. É um ponto de unidade a superação de currículos pobres, assépticos, esvaziados de conhecimentos. Esta unidade localiza-se em torno do reconhecimento da função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem o que não nos tornamos seres humanos (Taffarel; Santos Júnior, 2016, p. 432).

Quando se defende a contribuição da PHC à Educação do Campo, se faz necessário abordar alguns de seus aspectos.

Dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, há cinco momentos que envolvem o trabalho pedagógico: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

A prática social, segundo Saviani (2010, p. 79), “é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.” Nesse sentido, a prática social é sempre o ponto de partida e de chegada. Então, embora inseridos na mesma prática social, não são os alunos com um saber atrelado ao senso comum que guiará a prática pedagógica, mas é o professor que, de forma intencional, guia o processo educativo. Pode-se concluir que a PHC inicia e termina no cotidiano através da prática social, o que muda é que neste processo há a superação do saber a nível de senso comum.

Em um segundo momento, a problematização se constitui em questões presentes na prática social, sendo estas pertinentes para que se elabore conhecimentos para sua solução.

Na sequência, a instrumentalização é a etapa onde através da problematização adquire-se instrumentos teóricos e práticos para sua solução. Assim, os alunos se apropriam do saber sistematizado ensinado através dos conteúdos, pelo professor.

O quarto passo, a catarse, pode ser compreendida como síntese. Através da aprendizagem, ocorreu a passagem do conhecimento a nível de senso comum para a consolidação do conhecimento elaborado.

A prática social final é o ponto de chegada, em que a mediação da ação pedagógica gera uma mudança significativa em relação a compreensão do objeto estudado. Contudo, é importante destacar, de acordo com Lavoura e Martins (2017), que esses momentos não são sinônimos de uma receita ou um passo a passo linear do processo educativo.

É nesse sentido que o método da pedagogia histórico-crítica não pode ser convertido em cinco passos realizados sequencialmente e de forma mecânica, em que primeiro 1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) retornar à prática social. Tampouco é possível estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico (Lavoura; Martins, 2017, p. 536).

Em Matão, município localizado no interior de São Paulo, há três escolas públicas de ensino fundamental no campo. Embora o município não tenha adotado de maneira formal a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora de uma formação voltada e pensada aos

educandos camponeses, o trabalho pedagógico dessas escolas, em alguns pontos, se aproxima de uma pedagogia contra-hegemônica. Um exemplo disso está expresso no Projeto do Milho em que, segundo Jesus,

[...] foi desenvolvido na EMEF do Campo Helena Borsetti, no qual os alunos puderam estudar o milho em suas múltiplas dimensões: aspectos genéticos, culturais e folclóricos, históricos e sociais, de modo que as atividades iniciaram-se com a elaboração de receitas e seguiram no sentido de buscar a compreensão de como o milho se configura no plano econômico atual (Jesus, 2013, p. 126)

Logo, a temática e os conteúdos trabalhados estão contextualizados e não foram abordados de forma rasa e fragmentada. Conforme Nunes e Santos (2021, p. 764), “é importante fazer a advertência de que toda e qualquer atividade trabalhada com os alunos do campo, que se faça com temática a partir da realidade do território rural, não pode ser meramente ilustrativa, como um pré-texto, mas sim, com texto no contexto.”

É interessante observar que esses elementos coadunam com os aspectos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. O milho faz parte da prática social, é um elemento comum e específico do trabalho no campo, porém a temática não fica a nível do senso comum, ela é guiada de maneira intencional pelo professor e problematizada para compreender o objeto de estudo e gerar nos estudantes através do saber sistematizado um repertório mais elaborado.

Pensar nas escolas do campo é também pensar na formação dos professores que atuarão nessas escolas. Como exemplo, a Universidade Tuiuti do Paraná implementou o componente curricular denominado de “Educação do Campo” no curso de Pedagogia. De acordo com Souza,

A proposta da Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia pode potencializar a condição dos acadêmicos para leitura crítica da realidade e, pela atitude investigativa problematizadora, a condição de na prática pedagógica, compreender e transformar a realidade excludente que marca a vida dos povos do campo (Souza, 2018, p. 152).

Além da formação nos cursos de licenciatura, é interessante oferecer formação continuada de caráter problematizador para professores. Há de se considerar o Programa Escola da Terra do Ministério da Educação (MEC), que foi implementado e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI) em diversos Estados brasileiros em conjunto com algumas Universidades Federais como: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade

Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Pará (UFPA). De acordo com Taffarel, embora esses cursos sejam importantes,

Faz-se necessária uma consistente base teórica assentada nos fundamentos da teoria marxista. Faz-se necessária a fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na organização do currículo das escolas do campo, segundo o que reconhecem os próprios professores em formação continuada (Taffarel; Santos Júnior, 2016, p. 444-445).

Também se tornam relevantes bons materiais de apoio pedagógico para as escolas do campo, de teor diferente daqueles construídos por um viés de cunho urbano liberal. Esses aspectos fortalecem a Educação do Campo, sua relevância e permanência, ainda mais quando de forma constante o agronegócio toma força destruindo a terra, envenenando a comida e ameaçando os pequenos produtores. Desse modo, para Souza

[...] reforça-se o entendimento de que a Educação do Campo se contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio, além da contraposição às formas de exploração dos agricultores familiares por empresas que se dizem “parceiras”. Além disso, a Educação do Campo, como tem salientado Roseli Caldart, volta-se para a agroecologia como matriz de desenvolvimento tecnológico, matriz pedagógica e de sustentabilidade socioambiental (Souza, 2018, p. 21).

Embora, o Estado “forte” para o capital que reduz o direito como serviço, o saber como habilidade e a escola que potencializa a força produtiva e adapta os indivíduos para o mercado de trabalho, há a possibilidade de instrumentalizar a classe trabalhadora através de uma proposta contra-hegemônica como defendido até agora, uma pedagogia que esteja articulada e sintonizada com as necessidades e interesses da classe trabalhadora tanto na cidade como no campo.

2.3 Caracterização do Município de Limeira

Limeira é um município localizado no centro-leste do estado de São Paulo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo realizado no ano de 2022, a cidade possui 291.869 habitantes, sua densidade demográfica é de 502,61 habitantes por quilômetro quadrado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,775.

Em relação à economia, de acordo com “Limeira em números”, um documento que traz dados demográficos e indicadores nas áreas de assistência social, trabalho, renda, educação,

saúde, segurança pública, abastecimento de água e energia do município, a maior atividade econômica da cidade é composta pelo setor de serviços (55%), seguido pela indústria (29,20%), impostos líquidos de subsídios (14,50%) e pela agropecuária (0,74%).

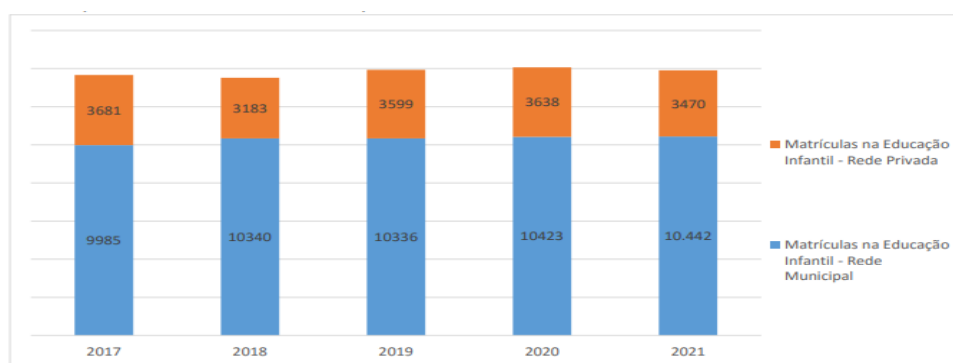
Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei n. 9.394/96), as escolas que até então eram administradas pelo Estado começaram a ser municipalizadas por conta da medida do governo paulista que antes administrava as escolas de 1º a 8º ano do ensino fundamental. Segundo com Militão

[...] a política de indução à municipalização implantada pelo governo paulista, a partir de 1995, encontra forte aliado no FUNDEF, que impulsiona um vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais do ensino fundamental para os municípios, alterando, substancialmente, a histórica cobertura desse nível de ensino no Estado (Militão, 2012, p. 150).

No ano de 1997, através da lei complementar nº 183 foi criada a Rede Pública Municipal de Educação de Limeira.

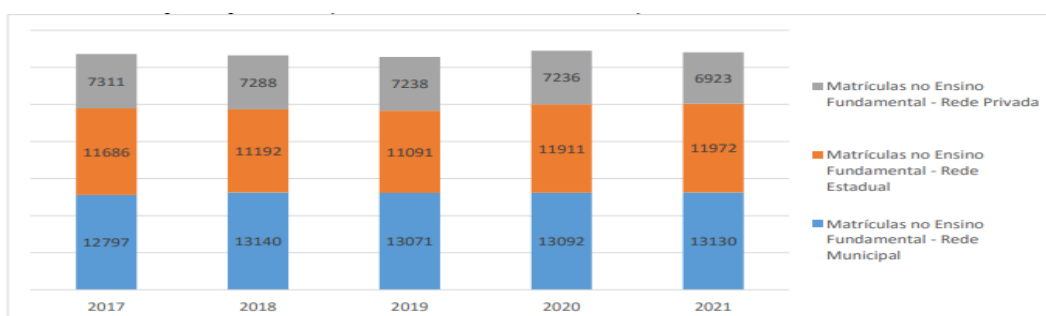
Atualmente, o município possui 96 unidades escolares que atendem crianças na Educação Infantil com as creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). São atendidos 32.494 alunos e um total de 1.906 docentes. A maior parte das matrículas são realizadas nas escolas públicas, tanto da rede municipal como da rede estadual de ensino.

Gráfico 1- Matrículas na educação infantil – rede pública e privada (Limeira/SP- 2017-2021)



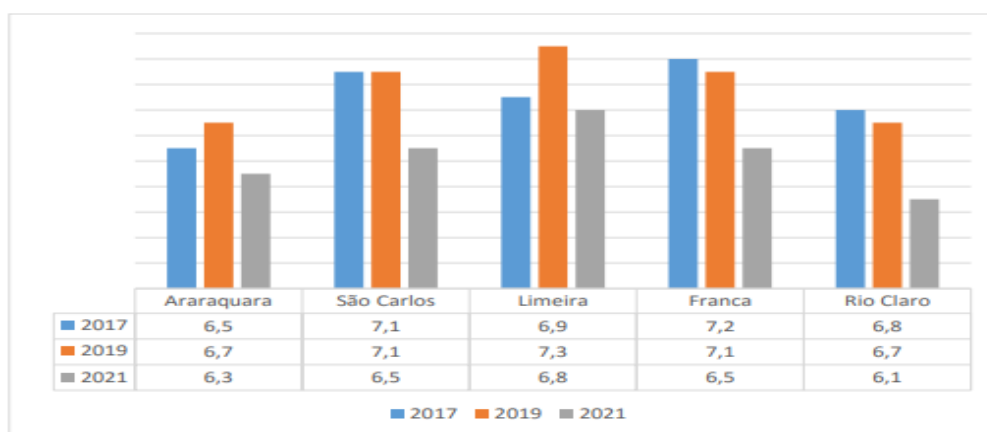
Fonte: Limeira em números (2021).

Gráfico 2- Matrículas no ensino fundamental – rede estadual, municipal e privada (Limeira/SP- 2017-2021).



Fonte: Limeira em números (2021).

Gráfico 3- IDEB- Índice de desenvolvimento da Educação Básica – 1º ao 5º ano do ensino fundamental (2017-2021) – por município.



Fonte: Limeira em números (2021).

Nota-se através dos gráficos que são as instituições públicas, tanto municipais como estaduais que recebem grande parte das matrículas de estudantes. Em relação ao IDEB, é possível verificar uma caída no ano de 2021, muito provavelmente porque houve suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da COVID-19 (Corona Virus Disease).

2.3.1 As escolas do campo do município de Limeira

As escolas do campo do município de Limeira, localizadas no interior de São Paulo, foram desenvolvidas em um contexto marcado pela forte presença de imigrantes europeus a partir do final do século XIX.

Essas escolas surgiram em um contexto no qual o Brasil estava iniciando sua transição de sociedade agrária para urbano-industrial. É importante esclarecer que a iniciativa da criação destas escolas de bairros em meio rural não partiu do Estado, ela foi desenvolvida a partir das próprias comunidades de imigrantes que buscavam garantir educação para seus filhos e preservar suas tradições culturais. Nas palavras de Silveira (2007)

[...] nota-se que a política educacional do Estado de São Paulo orientar-se-ia, desde o princípio do século XIX, no sentido de oferecer um ensino elementar mais longo e eficiente na capital e nas cidades, ao passo que, na zona rural, ou a comunidade ficaria desprovida desse serviço, ou teria um ensino, no mais das vezes, precário. Nesse contexto, o desejo de os imigrantes italianos verem seus filhos frequentando escolas só poderia ter-se realizado com a criação de iniciativas educacionais particulares (Silveira, 2007, p. 135).

Estas escolas, portanto, foram fruto da mobilização comunitária dos imigrantes europeus, que, diante da ausência do Estado, criaram suas próprias estruturas educacionais, muitas vezes em parceria com a Igreja no intuito de manter os aspectos que compunham sua identidade.

Atualmente, no município, de acordo com o Plano Diretor Territorial e Ambiental do Municipal de Limeira, há 26 bairros localizados na zona rural da cidade.

Quadro 2 - Bairros da Zona Rural do município de Limeira.

Bairros da Zona Rural do município de Limeira	
Água Espaiada	Morro Azul
Areias	Paulas
Barra Verde	Pereiras
Frades	Pinhal
Geadá (Parronchi)	Pinhalzinho
Horto Florestal (Assentamento Elisabete Teixeira)	Pires
Itaipu	Pires do Meio
Jaguari	Pires de Baixo
Jerônimo	São João
Lageado	Sertãozinho
Laranja Azeda	Tabajara
Loiolas	Tatu
Lopes	Toledo

Fonte: Rinaldi (2022).

Através do Decreto nº 21, de 21 de Janeiro de 1998, foram municipalizadas em Limeira, 12 escolas localizadas na área rural, porém, após a municipalização destas, sete escolas do campo foram fechadas ao longo dos anos.

[...] em 2000, houve o fechamento das unidades EMEIEF Fazenda Botafogo e EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo; no ano de 2001, a EMEIEF Bairro Carandina; em 2004, a EMEIEF Jardim Vanessa; em 2006, a EMEIEF Bairro da Lagoa Nova; em 2009, a EMEIEF Sebastião Pereira, localizada no Bairro dos Pereiras; e, por fim, no ano de 2018, ocorreu o encerramento das atividades da EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado, no Bairro do Parronchi” (Rinaldi, 2022, p.183).

Quadro 3 - Escolas rurais municipalizadas em 1998 e atuais em funcionamento em 2020

Nome da escola	1998	2020
EMEI Marli Cristina Dibbern	•	•
EMEIEF Bairro Carandina	•	–
EMEIEF Bairro da Lagoa Nova	•	–
EMEIEF Bairro do Jaguari	•	•
EMEIEF Bairro dos Frades	•	•
EMEIEF Bairro dos Lopes	•	•
EMEIEF Bairro dos Pereiras	•	–
EMEIEF Bairro dos Pires de Baixo	•	–
EMEIEF Fazenda Botafogo	•	–
EMEIEF Isaura Gaiza do Amaral Penteadado	•	–
EMEIEF Jardim Vanessa	•	–
EMEIEF Martim Lutero	•	•
EMEIEF Ary Gomes de Castro Tenente Aviador	•	•
Total	13	6

Fonte: Rinaldi (2022).

A justificativa que o poder público deu em relação ao fechamento dessas escolas foram os mais variados. De acordo com Rinaldi (2022), desde a baixa ou inexistente matrícula, número reduzido de alunos, falta de demanda escolar, custo com a manutenção da estrutura escolar, transformação do espaço rural em urbano, etc... mas vale lembrar que a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 alterou o artigo 28 da LDB, e passou a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

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

[...]

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996).

Assim, esta lei foi criada no intuito de dificultar o fechamento das escolas do campo, uma vez que representou um marco na luta pela existência e resistência das escolas em meio rural no Brasil. Ao estabelecer a necessidade de consentimento prévio de órgãos deliberativos

e da comunidade escolar, além de uma justificativa fundamentada por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Essa conquista se alinha ao disposto no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece a educação como um direito fundamental e prioritário, a ser garantido pela família, comunidade, sociedade e Estado. A Lei 12.960/14 veio, portanto, normatizar e fortalecer esse direito fundamental, especialmente para as crianças e jovens que residem em áreas rurais.

Apesar dos avanços proporcionados pela lei, é importante reconhecer que ela não garante, por si só, a continuidade das escolas do campo. Diversos desafios ainda persistem. Nesse contexto, torna-se fundamental a mobilização da comunidade escolar e da sociedade civil em defesa destas escolas. É preciso resistir e cobrar das autoridades públicas o cumprimento das leis. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem sido um ator fundamental na luta contra o fechamento de escolas do campo no Brasil, articulando-se tanto no campo jurídico quanto no político-pedagógico. Sua atuação se insere em um contexto mais amplo de desmonte da educação pública.

Atualmente, há seis escolas do campo no município de Limeira. No bairro dos Pires, há a Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (E.M.E.I.E.F) Martim Lutero. No bairro dos Frades há a escola E.M.E.I.E.F Alfredo Christiano Stahlberg e é vinculada à Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Marli Cristina Dibbern, localizada no bairro do Pinhal. No bairro do Tatu, existe a escola E.M.E.I.E.F Tenente Aviador Ary Gomes Castro, que também está vinculada as outras duas escolas do campo: E.M.E.I.E.F Bairro dos Lopes e a E.M.E.I.E.F Ângelo Biasotto localizada no bairro do Jaguari. As escolas que são vinculadas possuem apenas um diretor para se deslocar e desenvolver o trabalho junto à equipe escolar. Outro ponto é que todas as escolas do campo do Município de Limeira possuem salas unisseriadas e multisseriadas, o que varia é que cada ano escolar, dependendo do número de matrículas, pode multisseriar ou não. Por exemplo, se no ano de 2022 o maternal II era multisseriado com estudantes da etapa I, dependendo do número de matrículas do próximo ano letivo pode ocorrer de continuar multisseriado ou unisseriado.

Figura 1 - Localização das atuais escolas rurais no município de Limeira em 2020



Fonte: Rinaldi (2022).

2.3.2 EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro

Localizada no bairro rural do Tatu, a formação da EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro ocorreu por conta dos imigrantes italianos. A educação inicial dos colonos foi realizada no Grupo Escolar Professora Isabel Batista de Oliveira, no Bairro do Tatu, localizada na igreja São Sebastião. Em 1987, tornou-se a EEPG Tenente Aviador Ary Gomes Castro, conforme o projeto de Lei nº 0472/87, de iniciativa do Deputado Jurandyr Paixão Filho, em homenagem a Ary Gomes Castro.

Ary Gomes Castro nasceu em Promissão-SP, no dia 27 de março de 1924, e se mudou para Limeira aos dois anos de idade. Ao longo dos anos, formou-se como piloto aviador na Escola Aeronáutica do Rio de Janeiro e, logo depois, trabalhou como instrutor de voo. Em 16 de setembro de 1949, um acidente aéreo resultou em sua morte. Em 1998, a escola foi municipalizada e passou a ser chamada de EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro.

Foto 1- EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 2 - EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 3- EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o PPP, a estrutura física da escola possui quatro salas de aula com 49m² e uma com 39,2m². Todas as salas são ventiladas, possuem cortinas e são equipadas com ventilador. Apenas duas das cinco salas têm aparelhos de TV e DVD.

Há também um laboratório de informática de 68,3m², equipado com 21 computadores, internet, wi-fi, lousa eletrônica, câmera digitalizadora e projetor multimídia. Em 2022, a unidade foi beneficiada pelo programa Escola Transforma da empresa privada de soluções agrícolas Nutrien, que transformou a sala de informática em uma sala multiuso, com novos layouts, incluindo sala de leitura, brinquedoteca, violões e flautas.

Há uma sala pedagógica equipada com TV, computadores, impressoras, wi-fi, internet, CDs, jogos pedagógicos e acervo literário, este espaço também é utilizado para reuniões de Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A secretaria e a direção possuem dois computadores com internet, dois armários, duas mesas, um arquivo, dois telefones e uma

impressora. Há uma sala para alimentação dos professores e funcionários com duas geladeiras, um micro-ondas, mesa com cadeiras, um armário, pia e filtro.

A cozinha e a despensa são adequadas para atender às necessidades dos alunos, com freezer, geladeira, fogão e armários apropriados. A lavanderia tem máquina de lavar, tanque elétrico e varais suspensos. Os banheiros são adequados para os alunos, com azulejos, chuveiros, boxes, três vasos sanitários no banheiro feminino e dois no masculino, além de lavatórios com saboneteiras.

O pátio da escola é coberto e usado como refeitório, com mesas e bancos adequados para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Possui bebedouro com água filtrada, quatro ventiladores, um aparelho de som com caixa amplificadora e microfone.

A escola também possui dois banheiros acessíveis. A sala nº 5 tem porta especial, entrada com calçada rebaixada, corrimãos nas escadas e uma rampa de acessibilidade.

Os almoxarifados, embora organizados, não possuem iluminação nem ventilação adequadas. A quadra de 360m² tem traves, iluminação, redes de contenção e arquibancada, sendo usada para atividades acadêmicas e eventos, mas falta cobertura e alambrados, prejudicando as atividades em dias chuvosos ou muito ensolarados.

O parque de areia da educação infantil é equipado com gangorras, balanços, escorregadores, trepa-trepa e brinquedos doados pela Escola Transforma, todos em boas condições de uso.

Quadro 4 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro

Educação Infantil	37
Ensino fundamental	89

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A comunidade atendida pela escola, segundo consta no PPP, é composta por alunos oriundos das famílias que trabalham como zeladores, trabalhadores sazonais entre outros e que pertencem à comunidade local, posseiros, bairros rurais próximos, principalmente da região entre o Horto Florestal e a região rural limítrofe entre as cidades de Limeira, Americana e Santa Bárbara do Oeste. Em relação a locomoção dos estudantes, o documento considera três escolas que, de forma majoritária, noventa e três por cento dos estudantes utilizam o serviço de transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Limeira, o que mostra que poucos estudantes residem no entorno das unidades ou são levados pelos pais em veículos próprios.

Isso também é um fator que gera preocupação para os pais e professores, principalmente em períodos de chuvas e com o tempo de deslocamento de alguns alunos no ônibus.

2.3.3 EMEIEF Ângelo Biasotto

No bairro rural do Jaguari está localizada a escola EMEIEF Ângelo Biasotto. Ângelo Biasotto nasceu em 14 de fevereiro de 1889 na cidade de Treviso, na Itália, e chegou à cidade de Limeira, no Bairro do Morro Azul, em 1894. Após algum tempo, estabeleceu-se no Bairro Jaguari. Devido à dificuldade de acesso à escola por parte dos moradores daquela região, no ano de 1946 ele fundou uma instituição educacional no próprio bairro, proporcionando acesso à educação a crianças de várias localidades. Em 1967, ampliou as instalações da escola, que hoje é conhecida como a escola do Bairro Jaguari. Em 21 de janeiro de 1998, a EMEIEF (R) Bairro do Jaguari foi municipalizada; em 22 de fevereiro de 2011, recebeu o nome de EMEIEF (R) Ângelo Biasotto; e em 2019 se tornou uma extensão da EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro e EMEIEF Bairro dos Lopes.

Foto 4- EMEIEF Ângelo Biasotto



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 5 - EMEIEF Ângelo Biasotto



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 6 - EMEIEF Ângelo Biasotto



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Em relação a sua estrutura física, a escola tem duas salas de aula com ventiladores, TV, rádio, vídeo e cortinas. O refeitório, coberto, tem mesas e bancos de fórmica adequados para os alunos da educação infantil e fundamental, além de um bebedouro com água filtrada. Há uma sala de leitura e uma sala de informática com nove computadores, lousa interativa e Datashow. A cozinha tem espaço suficiente para atender às necessidades dos alunos, embora precise de uma despensa. A lavanderia tem um tanque elétrico para lavar roupa. Os banheiros são adequados para alunos do ensino fundamental, educação infantil e adaptados para pessoas com necessidades especiais, todos azulejados em quantidade suficiente para atender às necessidades dos alunos, com exceção de um banheiro usado como depósito. Ao lado da escola, há um playground utilizado pelos alunos e pela comunidade, equipado com parque de areia, gangorra, balança e escorregador de madeira.

Quadro 5 - Corpo discente - 2023 / EMEIEF Ângelo Biasotto

Educação Infantil	17
Ensino fundamental	20

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

De acordo com o PPP, a comunidade atendida na Extensão Ângelo Biasotto, no Bairro Jaguari, é composta principalmente por alunos locais, filhos dos moradores da região, chacareiros e sitiantes. Essa área abrange uma extensa zona agrícola e indústrias de alimentos, situada entre as cidades de Limeira e Americana.

2.3.4 EMEIEF Bairro dos Lopes

Situada no bairro rural dos Lopes, a “EMEIEF Bairro dos Lopes” foi inaugurada no ano de 1952, ao lado da rodovia Anhanguera km 134 em um terreno que pertencia ao Sr. Reynaldo Petrony. Após alguns anos, o Sr. Petrony, junto ao morador do bairro Sr. José Soares, fizera uma parceria com o então prefeito da cidade de Limeira, Sr. Paulo D’Andreia para a construção de um novo prédio. Assim, no ano de 1964 foi inaugurada a Escola Estadual do bairro dos Lopes, que posteriormente, no ano de 1998 a escola passou a ser administrada pelo município, tornando-se em sua reinauguração EMEIEF Bairro dos Lopes. No ano de 2012, houve uma reforma no prédio e ampliação da unidade escolar.

Foto 7 - EMEIEF Bairro dos Lopes



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 8 - EMEIEF Bairro dos Lopes



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 9 - EMEIEF Bairro dos Lopes



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A escola possui três salas de aula equipadas com ventiladores, TV (Televisão), rádio, vídeo e cortinas. Na escola, há também uma sala adaptada para almoxarifado e um depósito pedagógico. A sala de informática é equipada com nove computadores, lousa interativa e projetor. O espaço da cozinha é suficiente para atender às necessidades dos alunos, embora precise de uma despensa. A lavanderia, localizada no final do corredor, está equipada com um tanque elétrico de lavar roupa.

Os banheiros da escola, adequados para alunos do ensino fundamental, educação infantil e pessoas com necessidades especiais, são todos azulejados. No entanto, a quantidade não é suficiente para atender às necessidades de 70 crianças, havendo apenas dois banheiros (um feminino e um masculino). Por isso, também são utilizados os banheiros da igreja ao lado.

A escola possui um playground modulado em bom estado, com exceção de um escorregador desativado por motivos de segurança. Os demais módulos são usados pelos alunos nas aulas de educação física e pelos professores polivalentes. O parque de areia está equipado com gangorra, balanço, escorregador e gira-gira.

O refeitório é coberto e contém mesas e bancos de fórmica em tamanho adequado para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, além de um bebedouro elétrico com água filtrada e ventilador. A sala dos professores dispõe de ventilador, geladeira, micro-ondas, mesa com cadeiras e um computador com acesso à internet.

A escola utiliza o salão social da Prefeitura Municipal, situado nos fundos da unidade escolar, para atividades extracurriculares. Devido ao aumento da demanda em 2022, segundo o PPP, está sendo utilizada uma sala de aula da Igreja Nossa Senhora de Fátima, localizada ao lado da escola.

A unidade escolar necessita urgentemente da construção de mais banheiros para os alunos, uma sala de aula adicional e uma sala administrativa. Esses pedidos já foram encaminhados ao departamento responsável da SME.

Quadro 6 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Bairro dos Lopes

Educação Infantil	15
Ensino fundamental	49

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A comunidade atendida pela escola EMEIEF Bairro dos Lopes é composta pelo próprio bairro, estudantes da região rural entre Limeira e Cosmópolis, e o assentamento Elisabeth Teixeira, que surgiu posteriormente a criação das escolas do campo do município.

O Horto Florestal Tatu é uma área pública que abriga o Acampamento Elisabeth Teixeira. Desde que foi integrado ao patrimônio da Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), esse espaço tem sido alvo de diversos planos, intervenções e ocupações por parte do poder público. Na realidade, houve todo um imbróglgio jurídico de diferentes interesses em relação a esta área, porque o município desejava a compra de todo espaço, porém no meio desse processo foi feita a liquidação da RFFSA, passando a ser patrimônio da União em 2007.

Estes eram os principais ingredientes que, juntados à ocupação da área por parte do MST, agravaram o conflito agrário: os distintos interesses entre as três esferas da administração pública, a ocupação irregular da área e seu atrativo potencial econômico para uma ampla utilização empresarial, seja industrial, agrícola ou de natureza outra. A disputa federativa expressou-se inicialmente nos entendimentos contraditórios entre as justiças estadual e federal, e depois desenrolou-se nesta última instância, principalmente como braço-de-ferro entre município e União (Taufic, 2014, p. 127).

Atualmente, ainda permanece o impasse e o limbo jurídico em relação a este espaço. Houve expulsão das famílias assentadas e, em dezembro de 2007, a reocupação em número ainda maior de famílias.

O assentamento Elisabeth Teixeira representa um enfrentamento ao agronegócio e também a um pequeno grupo que entende a terra como uma potência lucrativa que está acima de tudo. Por isso, as inúmeras tentativas de dismantelar esse movimento que continua a sua luta por reforma agrária em um contexto de expansão urbano-industrial no município de Limeira.

Os migrantes do acampamento Elisabeth Teixeira não denunciam “apenas” sua condição anterior de miséria material. Denunciam também a miséria intelectual e

moral de um sistema de funcionamento social e de um pequeno grupo de pessoas que controlam esse sistema (Rodrigues, 2016, p.119).

2.3.5 EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg

A escola está localizada no bairro rural dos Frades e foi fundada no ano de 1939. O Sr. Alfredo Christiano Stahlberg, que era agricultor e residente no bairro dos Frades, percebendo a necessidade da comunidade em ter acesso à educação, doou um imóvel para que as crianças pudessem frequentar a escola.

Em um primeiro momento, o prédio era organizado com uma sala de aula e um pátio, no qual uma única professora atendia os alunos de 1ª, 2ª e 3ª série em classe multisseriada. Nessa época, a escola era vinculada a uma escola estadual localizada na área urbana e seguia orientações da sua gestão.

No início, o prédio contava com uma sala de aula e um pátio, no qual uma única professora atendia a alunos de 1ª a 3ª série em classe multisseriada. Nessa época, a escola era vinculada a outra escola estadual, localizada na área urbana e seguia orientações da sua gestão.

No ano de 1956, o Estado, juntamente com a prefeitura municipal, demoliu o prédio para a construção de um novo local, mantendo novamente apenas uma sala de aula. Desta forma, os alunos estudaram por um período na casa do Sr. Carlos Stein, localizada próxima à escola.

Mesmo com o passar dos anos, a escola teve diversas reformas e ampliações, mas ainda preserva boa parte da construção predial dos anos 50. Por muitas décadas as turmas continuaram multisseriadas, contando com duas professoras que, além de desempenharem a função docente, ajudavam na organização geral da escola, desde a merenda até a limpeza.

Em 1998, com a municipalização do ensino, a escola passou a ser vinculada a EMEIEF Creso Assumpção Coimbra, localizada na área urbana. Nesse período, ocorreram algumas melhorias, como a construção de mais uma sala de aula e um *playground*.

Já em 2008, a escola passou a ser administrada pela EMEIEF Martim Lutero e em 2010 a escola recebeu o nome de Alfredo Christiano Stahlberg.

A partir de agosto de 2018 deixou de ser vinculada à escola EMEIEF Martim Lutero e passou a ser vincula à escola EMEIF Marli Cristina Dibbern.

Foto 10 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 11 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 12 - EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Em relação a sua estrutura física, a escola possui três salas de aulas com ventiladores, TV'S e duas salas de aula com projetor. A sala de aula que atende a educação infantil não possui mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, já que todas as salas possuem mesas e cadeiras compatível com a altura dos alunos do ensino fundamental. Há um playground com brinquedos em bom uso, um tanque de areia cercado e coberto, não há quadra e espaço próprio para a educação física dos alunos. Em 2021, foi construído dentro do espaço da escola duas salas que atualmente funcionam como direção, secretaria e coordenação pedagógica.

O HTPC ocorre dentro de uma sala de aula onde fica a maior parte do acervo de livros da escola. A instituição dispõe de boa internet e um carrinho repleto de *notebooks* utilizados por discentes e docentes, já que a escola não possui sala de informática. A cozinha precisa de algumas reformas e há mesas no refeitório. Não há espaço para a refeição dos funcionários, há apenas dois banheiros para os alunos utilizarem. Em relação à água, há anos a caixa d'água da escola esteve com problemas e, por conta disso, semanalmente a prefeitura entregava galões de água para uso dos alunos e funcionários. O problema foi resolvido e a comunidade escolar consegue ter acesso a água através da caixa d'água.

A maior parte dos estudantes chega à escola através de ônibus escolar. Assim como descrito no PPP das escolas vinculadas à EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro, há também a preocupação dos responsáveis pelos alunos e professores nos dias de chuva que pode influenciar no horário que estes chegam até a escola. É importante frisar que a questão do transporte escolar dos estudantes que moram na zona rural é oferecido por meio de empresas terceirizadas, contratadas por meio de processos licitatórios administrados pela Secretaria de Transportes da cidade.

Quadro 7 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg

Educação Infantil	21
Ensino fundamental	79

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A comunidade atendida pela escola é oriunda do próprio bairro dos Frades, Pires e limites próximos a cidade de Artur Nogueira.

2.3.6 EMEI Marli Cristina Dibbern

No final da década de 80, a comunidade do bairro rural do Pinhal se mobilizou para que fosse construída uma escola que atendesse à educação infantil, assim, no início da década de 90 foi surgiu, com o Ato de Publicação Oficial – Decreto: Lei nº 72 de 26/03/1990 a então “EMEI Zé Carioca”.

A escola ficou por vários anos, vinculada a outras instituições municipais de educação infantil e ensino fundamental da área urbana. Em 2008, passou a ser vinculada, juntamente com a escola EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg à escola EMEIEF Martim Lutero.

No ano de 2012, o Projeto de Lei municipal nº 116/12, alterou o nome da escola, passando de EMEI Zé Carioca – Rural, para EMEI Marli Cristina Dibbern. Desde o ano de 2018 a escola passou a ser vinculada apenas a EMEIEF Alfredo C. Stahlberg.

Foto 13 – EMEI Marli Cristina Dibbern



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 14- EMEI Marli Cristina Dibbern



Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 15 - EMEI Marli Cristina Dibbern



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A escola possui duas salas de aula, um espaço utilizado como biblioteca e sala de TV, e outro espaço para trabalho da equipe gestora. As mesas e carteiras são adaptadas para as crianças em idade pré-escolar, porém os dois banheiros que compõem a Unidade Escolar não. Há um *playground* em boas condições no espaço da escola.

As aulas de educação física são realizadas no espaço cedido pelo Centro Rural. É importante ressaltar que a unidade escolar funciona em uma casa que possui cômodos pequenos, o que dificulta a locomoção dos alunos em sala de aula, as bolsas ficam no corredor, fora da sala, e os armários na sala de TV. Quando chove, a ida dos alunos até o refeitório fica comprometida, pois não há acesso coberto para o local. A escola é uma casa que fica encostada em outra casa, o processo de ampliação da Unidade Escolar já foi enviado para o setor da SME que analisa ampliação e construção das escolas.

Quadro 8 - Corpo discente - 2024 / EMEI Marli Cristina Dibbern

Educação Infantil	54
Ensino fundamental	Não atende

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A comunidade atendida pela escola reside nos bairros do Pinhal, Água Espriada, Saíra e limites próximos a cidade de Artur Nogueira. Os estudantes, em sua grande maioria, utilizam o ônibus oferecido pela SME.

2.3.7 EMEIEF Martim Lutero

A escola EMEIEF Martim Lutero está localizada no bairro rural dos Pires e foi fundada em 1908 por imigrantes alemães luteranos.

Martim Lutero nasceu em 1483, em Eisleben, região norte da Alemanha. Lutero deu início ao movimento da Reforma Protestante na Europa, no início do século XVI. Assim, foi através do protestantismo que se teve a criação de ensino público gratuito e que atendesse a todos, pois o aprendizado de leitura e escrita para os protestantes era essencial para que as pessoas pudessem ler a bíblia.

Para Santos Bezerra (2004), o bairro dos Pires preservou as tradições trazidas pelos imigrantes alemães que se estabeleceram no Brasil, mantendo desde sua origem tanto as formas de organização comunitária quanto a estruturação da vida religiosa, que frequentemente ocupava um papel central. Essa dinâmica era complementada pela criação de uma escola, já que havia uma forte relação entre a igreja e a educação. Dessa maneira, estas instituições eram os pilares da vida social e cultural desses grupos.

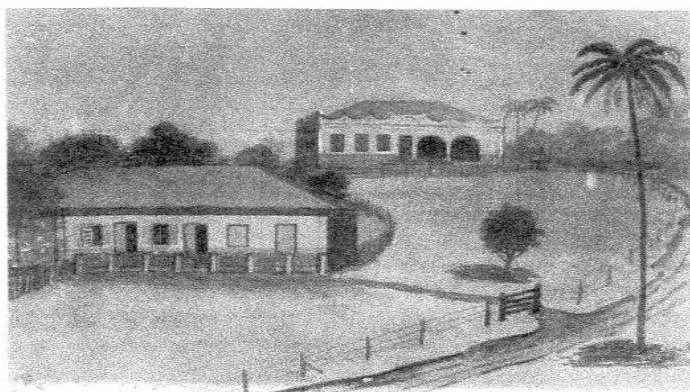
Essa situação também se assemelha com a do bairro do Tatu. Segundo Silveira (2007), a criação das escolas estava profundamente ligada ao esforço dos imigrantes italianos em

manter viva sua herança cultural. Essa conexão entre a preservação das tradições e a educação resultava em uma relação muito próxima entre a igreja e a escola.

Segundo o autor, as escolas paroquiais mantidas por italianos, como as que surgiram no bairro, eram criadas em regiões afastadas, especialmente em áreas rurais onde o poder público não oferecia estrutura educacional. Essas escolas não tinham ligação com entidades italianas ou com o governo da Itália, dependendo quase inteiramente do engajamento da comunidade para construir as instalações e manter os professores. Desde o começo do século XIX, a política de educação no Estado de São Paulo priorizava um ensino básico mais completo nas cidades, enquanto as áreas rurais ficavam à própria sorte. Diante disso, a única maneira que imigrantes italianos, assim como os alemães, conseguiram garantir a escolarização para seus filhos foi por meio de projetos educacionais independentes, organizados pela própria comunidade.

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1908, houve a junção de duas escolas já existentes na época: a Escola Paroquial Alemã – criada em 1874 –, e a Escola da Associação Germânia, constituída em 1879. De acordo com os dados do PPP, no transcorrer do tempo, a comunidade se organizou para a construção de apenas uma escola que a atendesse, surgindo, então, o seu primeiro prédio em 1939.

Figura 2 - Proximidade escola-igreja - Início do século XX



Fonte: Bezerra (2001).

Foto 16 - Proximidade escola-igreja – Atualmente



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Contudo, é necessário recorrer aos eventos dos anos de 1930, mais precisamente com o governo Getúlio Vargas. Inspirado pelos valores nacionalistas, pretendia-se reconhecer apenas a bandeira do Brasil como representação máxima do povo e criação do Ministério da Educação a fim de padronizar a educação brasileira. De acordo com Santos Bezerra

Durante o Estado Novo, percebe-se mais um jogo de poder, quando, no final da década de 30, o governo Getúlio Vargas ordenou a incineração de todas as bandeiras de estados, devendo ser soberano e única a Bandeira do Brasil. Como símbolo nacional, só ela era capaz de representar a brasilidade. O uso da bandeira em solenidades também ficou proibido aos teuto-brasileiros (Santos Bezerra, 2004, p. 78).

Deste modo, foi se perdendo cada vez mais o estreitamento com a língua e tradições culturais alemãs. A escola, assim, passou por diversas transformações conforme o desenvolvimento das leis sobre a educação brasileira foram se configurando.

Só a partir de 1998 que a escola foi municipalizada. No ano de 2008, a escola passou a ser vinculada a outras duas escolas do campo, a EMEIF Alfredo Christiano Stahlberg e EMEI Marli Cristina Dibbern. Só no ano de 2018 que a escola foi desvinculada.

Foto 17 - EMEIEF Martim Lutero



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 18 - EMEIEF Martim Lutero



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

Foto 19 - EMEIEF Martim Lutero



Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A escola possui seis salas de aula com ventiladores, cortinas, armários e ar-condicionado que estão adequados ao uso. Existe uma cozinha grande e bem equipada, refeitório para os estudantes e espaço de refeição para os funcionários da escola. Há *playground*, sala de informática com biblioteca, quadra coberta, salas de aula equipadas com ar condicionado, uma sala para secretaria e uma sala para direção, vice direção e coordenação pedagógica. No ano de 2023, com parceria da empresa privada Nutrien, foi construído jardim sensorial na escola, hortas suspensas e reforma de uma sala que ganhou nova pintura, novos móveis, livros e aparatos tecnológicos.

Quadro 9 - Corpo discente - 2024 / EMEIEF Martim Lutero

Educação Infantil	60
Ensino fundamental	170

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2024).

A maior parte dos estudantes tem acesso à escola através do ônibus escolar oferecido pela SME. Os alunos são provenientes do bairro dos Pires, Frades, Loiolas e uma pequena parcela da área urbana do município.

No ano letivo de 2024, 611 alunos foram matriculados nas seis escolas do campo distribuídas dentro do município de Limeira, espaços que, apesar de suas particularidades e desafios, algumas com estrutura física um pouco mais comprometida do que outras, elas continuam a desempenhar um papel fundamental na garantia do direito à educação. Cada uma dessas escolas carrega consigo uma história própria, marcada por resistência e dedicação, em um cenário nacional em que as escolas do campo enfrentam constantes ameaças de fechamento.

Durante as visitas às unidades, percebe-se claramente o zelo e a preocupação dos gestores, professores e funcionários. Assim, essas escolas persistem, mantendo-se como pontos de referência para as comunidades que atendem, onde o Estado muitas vezes não se faz tão presente.

Além de oferecerem o ensino formal, essas instituições fazem parte de uma identidade cultural e se empenham em fortalecer os laços com as comunidades.

3 DOCUMENTOS NORTEADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA

Nesta seção será desenvolvida uma discussão sobre o currículo da rede municipal de Limeira. Primeiramente será contextualizado o cenário da educação brasileira com a presença da BNCC que possui cunho liberal e afeta a formação de crianças e jovens da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como, na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura e na formação continuada através da Base Nacional Comum (BNC). Em sequência, será tratado a organização da rede municipal de ensino de Limeira e as mudanças decorrentes a partir de um governo que criou um currículo próprio baseado na Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1 Contextualizando documentos norteadores para a educação - o currículo.

O currículo possui diferentes perspectivas e teorias educacionais que o definem. Para Malanchen (2021), a etimologia da palavra currículo se origina do termo latino "scurrere". Esse termo possui vários significados, incluindo a ideia de um atalho, como pista de corrida. Dessa forma, o currículo escolar pode ser entendido como um percurso, um curso ou uma lista de conteúdos que devem ser seguidos. Portanto, ao longo da história o currículo foi refletindo em diferentes épocas a influência de variados teóricos. Malanchen (2021) problematiza o currículo dentro de uma concepção pós-moderna, pois não representa o conhecimento como algo histórico e objetivo. Há, então, uma recusa do saber sistematizado e do ensino direcionado.

Observamos que essa mudança no foco do "o que ensinar", tem fundamentos que se desdobram do pensamento pós-moderno dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou "pós-curriculo"), amparado no relativismo cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos. A agenda pós-moderna em sua configuração, é composta por diversas teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. Com essa defesa para os intelectuais "pós", tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Postula-se a partir dessa compreensão que a realidade é somente o que cada um percebe ser (Malanchen, 2021, p. 71).

É importante destacar que existe um projeto liberal que perpassa as pedagogias, a avaliação e o próprio currículo, porque dentro deste projeto se tem uma concepção de sociedade, indivíduo e educação escolar. Nesse contexto, o Estado é uma das ferramentas utilizadas para manter o sucesso e manutenção deste projeto. De acordo com Lenin

A história demonstra que o Estado, como aparelho especial para a coerção dos homens, surge apenas onde e quando ocorre a divisão da sociedade em classes, quer dizer, a divisão em grupos de pessoas, algumas das quais se apropriam permanentemente do trabalho alheio, por meio do qual uns exploram os outros (Lenin, 1919, s/p).

Há, portanto, toda uma estrutura direcionada para que seja implantada e feita a manutenção de um projeto burguês para manter a sociedade do modo que ela já opera, ou seja, uma sociedade dividida em classes, na qual a classe dominante se utiliza dos mais diversos instrumentos para sua manutenção.

Dentro deste projeto liberal, a educação pública sofre consequências em suas políticas públicas. Atualmente existe a BNCC, aprovada em 2017, que representa uma tentativa de controle da formação que abrange a educação infantil, ensino fundamental e médio. Assim como a BNC formação inicial e BNC formação continuada de professores que estão alicerçadas na formação sob o viés da pedagogia das competências. Logo, há uma estrutura bem delineada para o controle de até que ponto os estudantes e professores podem saber e podem pensar. Aliado a essa política, existe também uma mercantilização de seminários, cursos, formações, materiais, livros, atividades pautadas na BNCC e um expressivo apoio da iniciativa privada para a implementação dessa Base, como uma oportunidade de ser efetivado esse projeto de nação liberal e burguesa, favorecendo a elite econômica.

Não obstante, o CONSED e a UNDIME são parceiros e apoiadores da implementação da BNCC, a UNDIME conta com o apoio institucional de diversas instituições privadas, dentre elas, a fundação Lemann, instituto Natura, fundação telefônica VIVO, Itaú social, entre outras empresas privadas.

A implementação da BNCC tem todo um desdobramento de financiamento da educação pública, de interesses, mas também e principalmente do que representa a pedagogia das competências. Nessa perspectiva, a competência não é um conhecimento, ela pode ser compreendida como mobilização de alguns saberes. De acordo com a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Deste modo, a BNCC é norteada pela pedagogia das competências que está atrelada na prática pela prática, no saber fazer que fica restrito no saber fazer sem saber pensar, sem saber articular. O aprender fazendo que o indivíduo precisa fazer, mas não precisa entender como

essa realidade objetiva está organizada, não precisa trabalhar com pensamento conceitual, só precisa saber fazer. Portanto, não há reflexão, já que é toda uma prática utilitária, vazia, sem sentido para o estudante e para o professor.

Diferente de se trabalhar com uma matriz de competência, é articular o pensamento conceitual e as funções psicológicas superiores e, para que isso possa ser desenvolvido, segundo Martins (2011, p. 66), "o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura". Assim, é condição sine qua non pensar no conhecimento e no ensino para além da aparência e do imediato. É fundamental que o espaço escolar oportunize a apropriação do conhecimento em sua forma mais elaborada, dos signos da cultura, para que os indivíduos consigam articular melhor os conceitos e entender a realidade em que está inserido.

De acordo com Gama (2015, p. 178), "a escola deve orientar-se pela garantia do acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora, vislumbrando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades nas condições materiais atuais".

Para Manfredi (1998), há todo um discurso que emprega o sentido da palavra competência como um termo de certa "neutralidade", "novidade", "inovação", quando na realidade é necessária uma análise histórico-crítica deste conceito. A competência situada dentro de uma perspectiva histórica significa

[...] desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados; um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais etc.) atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planejadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social (Manfredi,1998, p.15).

Diante disso, dentro da pedagogia das competências há uma defesa individualista, de adaptação ao mundo do trabalho que se ancora nas metodologias ativas e na resolução de problemas cotidianos. Vale destacar que a lógica das competências não valoriza o conhecimento historicamente acumulado, muito menos a transmissão do saber sistematizado, deixando de lado a valorização da ciência, da filosofia e da arte em suas formas mais elaboradas. Dessa forma, a BNCC visa formar um indivíduo competente, resiliente e flexível, capaz de resolver questões práticas do dia-a-dia, já que tem uma concepção do trabalho como princípio educativo sob a ótica do capital, dentro desta perspectiva, o currículo de acordo com Ramos:

[...] corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho. Assim como no trabalho o que se privilegia é a competência individual dos trabalhadores posta a serviço (Ramos, 2001, s/p).

Então, a BNCC está ligada às metodologias, atividades inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilização curricular e as matrizes de competência que assume a forma do aprender enquanto saberes a serem adquiridos para promover o ser, enquanto ser produtivo e adaptado às novas exigências e mudanças da sociedade. Hirata discorre que

[...] o modelo da competência corresponderia a um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Hirata, 1994, p. 133).

Nesse sentido, a competência norteia discursos e documentos oficiais, visando a aprendizagem do indivíduo adaptado à sociedade, com expressiva apelação econômica porque o trabalho vai mudando, muitas profissões e postos de trabalho vão desaparecendo e modificando. Portanto, o indivíduo precisa se “adaptar” ao desemprego, se “reinventar” e “empreender” dentro de um dinamismo do mundo do trabalho para subsistir devido à crise estrutural do sistema capitalista. O currículo dentro da perspectiva da Base fomenta a análise dos desafios da vida cotidiana, capacidades socioemocionais e de resolução de problemas de ordem prática, propondo a adaptação às constantes mudanças no mundo do trabalho. A pedagogia das competências está também intimamente relacionada ao lema “aprender a aprender”. Para Duarte,

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação (Duarte, 2004, p. 77).

Se faz necessário superar essa perspectiva hegemônica de educação porque há uma outra perspectiva antagônica, elaborada e organizada de tal forma que não se restringe ao saber fazer sem saber o porquê. É possível aprender a pensar de forma mais complexa, baseado em evidências científicas, em problemas para além da aparência e sua imediatez.

O Estado se empenha em controlar a formação de estudantes e professores que tendo consciência de classe, fundamentação teórica e sabendo articular isso ao ensinar os conteúdos em sala de aula representam potencial ameaça ao Estado. A Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma perspectiva distinta da vigente, que deveria também ser estudada e incorporada na formação continuada de professores, pois inclui uma visão de sociedade, indivíduo e educação escolar voltada para os interesses e necessidades reais da classe trabalhadora.

Ela defende que a escola deve proporcionar a aquisição de ferramentas que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado, ensinando e aprendendo além das aparências, do cotidiano e do imediato. Dessa maneira, o conceito de currículo defendido aqui não se baseia em habilidades ou competências, mas na definição de currículo como um instrumento histórico, intencional e de disputa de interesses entre as classes.

Para Saviani (2021, p. 15) currículo “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Assim, o currículo deve integrar os conhecimentos acumulados pela humanidade, os clássicos, o que há de mais rico, que não se limitou ao tempo para serem apropriados para as novas gerações

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2021, p. 16).

Já Gama e Duarte (2017) entendem que

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social (Gama; Duarte, 2017, p. 523).

Para que as novas gerações se apropriem do saber sistematizado, o professor deve possuir domínio teórico e dos conteúdos a serem ensinados, como também considerar o saber cotidiano do estudante. Essa proposta não se limita centralizar o saber a nível de senso comum, mas utiliza dentro do contexto da prática social a fim de superar, apropriar-se e desenvolver um pensamento mais complexo. Malanchen esclarece que

[...] por outro lado, que o professor não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos (Malanchen, 2021, p. 75).

Portanto, o currículo dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é uma alternativa que está em consonância com os reais interesses da classe trabalhadora, uma perspectiva ancorada no marxismo, que privilegia o conhecimento em sua forma mais elaborada, opondo-se radicalmente a BNCC e o que ela representa.

3.2 O currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira

O ano de 2013 foi um marco para o município de Limeira, que teve uma reestruturação em seu sistema público de educação, segundo Coutinho

O objetivo de mudar a direção da Educação Pública Municipal de Limeira-SP, propósito colocado no início do ano de 2013, exigiu que, coerentes com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, as ações fossem projetadas tendo em vista a totalidade da Rede Pública Municipal, buscando organizá-la de forma que se (re)estruturasse e funcionasse como um sistema, tendo como referência a mesma finalidade, isto é, a formação do Homem por meio de um processo educativo efetivado nas instituições escolares (Coutinho, 2013, p. 182).

José Claudinei Lombardi, professor livre-docente da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do Departamento de Filosofia e História da Educação e Coordenador Executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), fez parte desse movimento de reestruturação da rede de ensino de Limeira. Foi secretário de educação do município entre os anos de 2013-2015, sob a gestão do Prefeito Paulo Cezar Junqueira Hadich (PSB - Partido Socialista Brasileiro), e do vice-prefeito, Antonio Carlos Lima (PT - Partido dos Trabalhadores).

Após as primeiras consultas para assumir o cargo de dirigente municipal, busquei realizar as primeiras reuniões com os educadores reunidos em torno dos movimentos, sindicatos e partidos vitoriosos, e o que encontrei foi uma grande vontade por mudar os rumos da educação pública municipal em Limeira. Havia inclusive um grupo de educadores que já vinha se reunindo para estudar as diferentes teorias pedagógicas, na busca por uma pedagogia comprometida com uma educação pública de qualidade. As obras referenciais de Dermeval Saviani vinham sendo estudadas, sendo citadas nas várias reuniões realizadas, como por exemplo: de Dermeval SAVIANI vários educadores referenciavam Escola e Democracia (2009); Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2011) e Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos (Lombardi, 2018, p. 12).

Para compor esse período de reestruturação, a professora Luciana Coutinho assumiu a coordenação dos Departamentos de Ensino, Formação e Supervisão da rede municipal de Limeira no intuito de iniciar um trabalho de estudo, formação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Deste modo, houve uma preocupação e um olhar para um diagnóstico da rede, tanto no que se refere ao funcionamento administrativo da secretaria de educação, como a estrutura física das escolas e esfera pedagógica. Até então, a rede municipal de ensino de Limeira não possuía um currículo próprio, de acordo com Coutinho

Assim, conclui-se que a Secretaria da Educação, grosso modo, não chegou a elaborar um projeto de educação próprio, formulando uma política de educação pública municipal. De modo geral, como se pode constatar pela análise tanto do documento denominado Diagnóstico Situacional, anteriormente indicado, quanto dos arquivos da Diretoria de Educação e, no seu interior, do CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos), responsável pelas orientações didático-pedagógicas, a concepção pedagógica que fundamentava o trabalho educativo era, até 2012, a que vem orientando a Política Educacional do Estado de São Paulo(SEE) desde a década de 1980, qual seja, o construtivismo (Coutinho, 2013, p. 180).

Mesmo com a municipalização do ensino em Limeira no final da década de 1990, o construtivismo foi adotado como concepção pedagógica até o ano de 2012. Só a partir do ano de 2013 que se inicia um movimento de reestruturação que, antes mesmo de se pensar em implementar um currículo histórico-crítico, se empenhou no real diagnóstico da rede.

Nesse sentido, reestruturar a rede de ensino de Limeira constituiu um grande desafio a partir dessas várias ações, buscando romper com uma visão firmada nas concepções espontaneístas em relação a aprender, porque demanda leitura, formação, investimento, tempo, ou seja, uma série de mudanças que precisavam ser pensadas e planejadas levando em consideração o próprio funcionamento da organização administrativa da Secretaria de Educação, à gestão das escolas, os professores, currículo e avaliação.

No ano de 2013, tornou-se urgente uma análise crítica e rigorosa das práticas pedagógicas até então em vigor para se iniciar um novo caminho, em direção a uma proposta diferente, uma proposta contra-hegemônica. A partir do diagnóstico que se encontrava a Rede Municipal de Ensino de Limeira, foram elaboradas algumas ações envolvendo quatro grandes núcleos.

[...] o **primeiro** foi de promover uma reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação; o **segundo** foi de elaborar Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares; o **terceiro** foi de promover a reorganização do trabalho pedagógico-administrativo nas Unidades Escolares; o **quarto** foi de promover um amplo processo de formação continuada de gestores e professores da

rede municipal. Essa mudança de direção, ainda em curso e muito embrionariamente, está fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica (Lombardi, 2015, s/p).

Essas ações foram desafios robustos, porque representaram um grande enfrentamento institucionalizar uma teoria educacional contra-hegemônica frente a todo um funcionamento da educação hegemônica em uma sociedade capitalista que reduz a educação como um mero serviço que oferece o mínimo de formação para a classe trabalhadora.

Ainda no ano de 2013, segundo Coutinho (2013), foi desenvolvido um trabalho de formação dos profissionais da educação muito bem organizado pelo então coordenador do Departamento de Formação, professor mestre em educação Ricardo Pereira e Maria Cláudia da Silva Saccomani. Este trabalho de formação contou com palestras proferidas por professores-pesquisadores coerentes com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

No ano de 2016, através do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 02, de 08 de Novembro de 2016, deliberou-se, em consonância com a Lei Federal nº 9.394/96 e suas alterações, as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Limeira, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica que envolviam a educação infantil, ensino fundamental e EJA. Contudo, no ano de 2017 teve a resolução do CNE CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Deste modo, em 2018 iniciou um processo de revisão curricular do município de Limeira-SP para que se cumprisse a determinação da implementação da BNCC. Assim, a partir do ano de 2019 se tornou público o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Na apresentação do Currículo, é discorrido sobre tratamento em relação aos conteúdos escolares

Sobre o processo de seleção dos conteúdos, Saviani (1999) chama atenção para a importância de distinguir entre o principal e o secundário, o essencial e o acessório para que seja possível reconhecer o que é nuclear no trabalho a ser desenvolvido na escola. Essa análise deve ser constante para que o secundário não ocupe o lugar dos conhecimentos que representam a razão de ser da escola (Limeira, 2019, p. 6).

Na perspectiva de Saviani (2016), o currículo pode ser visto como a própria escola em funcionamento, mobilizando todos os seus recursos, tanto materiais quanto humanos, para cumprir sua principal razão de existir: a educação de crianças e jovens.

O currículo está relacionado ao conteúdo da educação, ao conhecimento. No entanto, não se trata de qualquer tipo de conhecimento, mas sim do saber sistematizado. O conhecimento do senso comum é adquirido fora da escola, mas o acesso ao conhecimento organizado e

científico exige a mediação escolar. Isso traz implicações importantes para a definição do currículo.

Segundo o autor, frequentemente predomina a visão de que o currículo é o conjunto de todas as atividades realizadas pela escola. Nessa perspectiva, tudo o que acontece no ambiente escolar faz parte do currículo, o que torna incoerente falar em "atividades extracurriculares". Esse conceito representa um avanço em relação à ideia tradicional que associa currículo apenas a programas ou listas de disciplinas. No entanto, essa abordagem também apresenta uma problemática. Se tudo o que ocorre na escola é considerado currículo, a distinção entre o essencial e o secundário se perde, o que pode descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, atividades menos relevantes podem tomar o lugar daquelas que são fundamentais, desviando o foco daquilo que é central para a educação.

Esse fenômeno pode ser observado na prática cotidiana das escolas. Por exemplo, no calendário escolar, o ano letivo é marcado por diversos eventos comemorativos.

Ao incorporar uma grande infinidade de atividades, a escola acaba perdendo de vista sua função principal: garantir o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado. Em outras palavras, o currículo ampliado pode acabar relegando ao segundo plano disciplinas das diversas áreas do conhecimento.

Assim, como já afirmado anteriormente, o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Fica claro que as comemorações e eventos são atividades secundárias e não essenciais. Elas só fazem sentido se contribuírem para enriquecer as atividades curriculares principais, sem jamais substituí-las ou prejudicá-las. Essa distinção ajuda a preservar o foco da escola em sua missão central: proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado e preparar os alunos para a vida em sociedade.

Em relação às diretrizes pedagógicas do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, é pontuado a defesa da socialização do saber sistematizado, referenciando as obras de Saviani e se apoiando em aportes teóricos da psicologia histórico-cultural como: Elkonin; Davidov; Leontiev; Luria; Vigotski entre outros. Esta parte do documento está organizada em alguns temas, destacando: concepção de ser humano como ser histórico e que os indivíduos extraem de forma intencional da natureza os meios de sua subsistência, sendo este processo de transformação definido como trabalho material, mas para a tradução desta materialidade; o ser humano depende de conhecimentos que pertencem ao trabalho não material, em que está inserida a educação.

O trabalho conduziu o ser humano à elaboração do mundo da cultura, além de satisfazer suas necessidades e desenvolver novas habilidades, capacidades e conhecimento. O mundo da cultura precisa ser transmitido entre as gerações, mas, uma vez que a cultura não se fixa no aparato biológico humano, ela precisa ser transmitida a partir dos conhecimentos (Limeira, 2019, p. 14).

Gama e Duarte (2017) definem que a Pedagogia Histórico-Crítica, ao defender que o trabalho é o princípio educativo, não se refere ao trabalho assalariado, do qual o capital obtém a mais-valia, mas do papel fundamental que o trabalho ocupa na construção histórica das condições objetivas e subjetivas para a liberdade humana.

É a partir da atividade primordial do trabalho, entendida como a transformação da natureza para atender às necessidades humanas, que se estabelece a dialética entre objetivação e apropriação. Essa dinâmica é essencial para a relação entre o indivíduo e a cultura acumulada ao longo da história. A partir dessa forma básica de trabalho, essencial a qualquer sociedade, emergiram novas necessidades, dando origem a esferas mais complexas de objetivação, como a ciência, a arte e a filosofia, que representam as expressões mais avançadas e elaboradas da atividade humana.

Nesse contexto, é expressado no currículo uma concepção de escola como sendo o lugar privilegiado para a transmissão do saber sistematizado, sendo que esta deve disponibilizar a todos os conteúdos escolares que representam o ápice das conquistas filosóficas, artísticas e científicas já alcançadas. Para que isso ocorra, o trabalho pedagógico deve estar ancorado na tríade conteúdo/forma/destinatário em seu planejamento de ensino.

Figura 3 - Tríade Conteúdo/forma/destinatário



Fonte: Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira (2019).

Na visão de Malanchen e Matos:

[...] a tarefa da educação escolar é mediar a constituição dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional e portado direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é instigado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo homem (Malanchen; Matos, 2012, p. 197).

É descrito também, sobre o papel do professor (a). Segundo o documento, o professor (a) é o profissional que articula o ensino de forma organizada e planejada para suas finalidades, com isso o processo educativo envolve de forma substancial, questões que envolvem planejamento, intervenções e avaliação. “Cabe ressaltar, que o planejamento por si só não basta, mas deve se somar a defesa da especificidade da educação e do papel do(a) professor(a) (o que inclui também sua formação inicial e continuada) em busca de uma sociedade mais justa e igualitária” (Limeira, 2019, p. 19).

Em relação a Avaliação, é citado que avaliar é uma forma de através do desempenho dos estudantes, identificar o que foi ou não aprendido para que se planeje e organize outros caminhos para a consolidação da aprendizagem. É citado, também, Luckesi e a avaliação em suas diferentes dimensões no processo avaliativo: diagnóstica, formativa e somativa. De acordo com Luckesi (s/a), a avaliação é um processo intrínseco ao currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola.

A sequência de mediações PPP, currículo, planejamento do ensino configuram os contornos da prática avaliativa. Ela está ao seu serviço, como temos sinalizado anteriormente neste texto, por isso suas delimitações em relação ao “quê” e ao “como” avaliar ocorrem em compatibilidade com essas mediações (Luckesi, s/a p.15).

No currículo da rede municipal de ensino de Limeira, há toda uma descrição do entendimento de concepção de desenvolvimento, que fica claro que a ação pedagógica não é neutra e que é muito presente ainda, as concepções que defendem marcos biológicos e que o ser humano aprende de forma espontânea e natural

Contrária a essa ideia está a concepção de desenvolvimento histórico-cultural, que parte do pressuposto que o conhecimento é ensinado pelo par mais experiente e aprendido pelo indivíduo desde o nascimento, no decorrer do seu desenvolvimento psíquico. Partindo desta fundamentação, faz-se necessária a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e que o mesmo ocorrerá por meio do estímulo social e do ensino sistematizado dos conhecimentos científicos, os quais foram construídos e consolidados no decorrer do processo histórico da humanidade (Limeira, 2019, p. 21).

Diante do exposto, no currículo é falado sobre uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento, no qual ensinar e aprender não está atrelado às fases de maturação biológica, mas à categoria atividade e à periodização do desenvolvimento psíquico. A atividade é definida por Leontiev como “o princípio explicativo da consciência, é o elo entre o ser-humano e a realidade objetiva, sendo, dessa maneira, dependente do lugar social que o indivíduo ocupa no sistema de relações” (Limeira, 2019, p. 22).

Quadro 10 - Síntese descritiva da teoria da atividade de A. N. Leontiev

ESTRUTURA GERAL DA ATIVIDADE HUMANA	
ATIVIDADE	Processo que satisfaz uma necessidade especial do ser-humano em sua reação com o mundo (estado carencial)
MOTIVO (POR QUE?)	Objeto (material ou ideal) que corresponde a uma necessidade , impulsionando o sujeito a engajar-se em dada atividade
AÇÃO (PARA QUÊ?)	Componentes básicos da atividade; processo que obedece a uma finalidade consciente que corresponde a um resultado parcial para obtenção do objeto/motivo (ação intencional)
OPERAÇÃO (COMO?)	Modo de execução da ação, que depende diretamente das condições em que a finalidade é dada.

Fonte: Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira. (2019).

Dentro dessa perspectiva, a educação escolar desempenha papel fundamental, porque a atividade, de acordo com o exposto no quadro sintetizado a partir da teoria proposta por Leontiev, explica o desenvolvimento humano alicerçado em ações mediadas social e culturalmente. A escola nesse contexto, é espaço privilegiado para promover a apropriação do saber sistematizado que atua na direção do alcance de um pensamento mais complexo, operando assim, transformações no psiquismo humano. Além disso, se mostra necessário adquirir uma perspectiva educacional crítica que deixe evidente a direção de transformação deste pensamento e que busque qualificar o nível de consciência dos sujeitos.

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados (Martins, 2011, p. 216).

Avançando na discussão deste documento, é descrito que o currículo atende as adequações em relação a BNCC, mas trabalha em uma perspectiva a partir de conteúdos e objetivos de ensino, onde o enfoque pedagógico é intencional

O enfoque pedagógico entende a ação do professor como intencional e não se limita a esperar o nível de desenvolvimento adequado do discente. O olhar pedagógico não é limitador, mas é prospectivo, sobretudo quando se considera as ações que o estudante não consegue realizar sozinho, mas que é capaz de realizar com o outro mais experiente. Assim, o ensino não é pautado no mínimo que se deve alcançar, mas no máximo que é possível (Limeira, 2019, p.6).

Entretanto, como no documento é tratado sobre a necessidade de adequação ao currículo para incorporar a BNCC, isso merece alguns pontos de atenção e considerações a serem feitas, já que a BNCC e a Pedagogia Histórico-Crítica são propostas antagônicas.

No município de Cascavel, no Estado do Paraná, também houve a criação de um currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e que precisou se adequar à BNCC. Para Albuquerque

A tentativa de conciliar a BNCC com a PHC é um desafio intrincado e multifacetado. As duas abordagens têm fundamentos e objetivos que, em muitos aspectos, são divergentes, tornando o processo de reconciliação complexo. A BNCC serve como um conjunto nacional de diretrizes curriculares, delineando o que todos os alunos devem aprender ao longo da Educação Básica. Por outro lado, a PHC é uma metodologia pedagógica que enfatiza a formação crítica e integral dos alunos, incorporando uma compreensão profunda da realidade social (Albuquerque, 2023, p. 122).

Já na visão de Zen (2018), ao analisar as questões da implementação da Prova Brasil e os aspectos da BNCC em relação ao currículo do município de Cascavel, no Estado do Paraná, trouxe uma visão importante ao explicitar o perigo que representa o saber enquanto habilidades e competências e alerta que dentro dessa lógica, para que se alcance esse objetivo formativo, não é preciso que os municípios desenvolvam seus próprios currículos. Basta estabelecer diretrizes gerais, com metas claras e bem definidas sobre as habilidades e competências que devem ser compreendidas pelos alunos e docentes, seguindo a lógica da BNCC. Da mesma forma, não é necessário elaborar planejamentos didático-pedagógicos detalhados para cada aula. Os professores podem seguir os materiais já disponíveis, como livros didáticos ou cartilhas, desde que esses recursos estejam alinhados com os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas.

Freitas (2014) esclarece que as avaliações externas, como exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) consolidou a avaliação como eixo central da política educacional. Nesse contexto, a disputa pelo controle do processo pedagógico escolar intensificou-se, com grupos de orientação liberal que buscam instrumentalizar tais avaliações para influenciar, e controlar os mecanismos de avaliação internos, tanto nos aspectos formais, como informais. Essa estratégia visa submeter as dimensões pedagógicas a seus projetos, assegurando hegemonia sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino. No próprio site <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp-2024-educacao-sp-aplica-provas-ao-ensino-fundamental-partir-da-proxima-quarta-feira-13/> já é anunciado a bonificação por resultados, com repasse de verba por aluno nas escolas municipais e estaduais que atingirem a meta no SARESP.

Como consequência, o trabalho pedagógico nas escolas tem sido progressivamente padronizado, limitando a autonomia dos educadores sobre as decisões didáticas. Esse

movimento pode estimular a meritocracia e restringir possíveis avanços no espaço escolar, alinhando a educação às demandas da reestruturação produtiva e dos interesses empresariais. Logo, Freitas (2014) entende que

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (Freitas, 2014, p. 1093).

No município de Limeira, os livros didáticos são os mesmos tanto nas escolas localizadas na área urbana quanto rural. A cada quatro anos, as escolas recebem diversos livros didáticos de diferentes editoras disponibilizados pelo PNLD. Em um primeiro momento, os professores analisam os materiais. Na sequência, de forma coletiva, escolhem as obras didáticas que desejam receber na escola e, por fim, registram em ATA de escolha.

Com base no que a rede de ensino do município mais opta por receber, é a coleção de livros que irá para todas as escolas. Por enquanto, o livro que é utilizado em diferentes áreas do conhecimento é o *Ápis*, da editora *Ática*. Vale destacar, que todos os livros didáticos que estão dentro do PNLD estão alinhados à BNCC. Quando se trata das especificidades da Educação do Campo, esses materiais se tornam ainda mais desafiadores, pois não contemplam as questões culturais, do trabalho, diversidade e realidade do campo.

No ano de 2025, foi entregue a todas as escolas do município de Limeira, as obras didáticas do Currículo em ação distribuídos pela SEDUC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que está em consonância com o Currículo Paulista² e, conseqüentemente, com a BNCC. Nesse contexto, se tem todo um vasto mercado altamente lucrativo dentro da educação que envolve desde livros didáticos até palestras, formação, jogos e seminários. Essa situação, segundo Macedo (2018)

[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação (Macedo, 2018, p. 31).

Essa necessidade de alinhamento a BNCC é um imperativo, porque programas federais como o “PDDE Interativo”², “Escola conectada”³ são financiados com recursos vinculados à implementação da BNCC, além dos livros didáticos serem produzidos a partir dessa matriz curricular como já afirmado anteriormente.

Ainda, no ano de 2025 os professores do município de Limeira terão formação nas escolas dentro do horário de HTPC com seus professores coordenadores, que por sua vez terão formação no espaço da SME. Estão em vigor alguns Programas que fazem parte dessa formação. Estes Programas fazem parte dos Programas de Alfabetização: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁴, Leitura Escrita na Educação Infantil (LEEI)⁵ e Alfabetiza Juntos São Paulo⁶. Nessas formações os professores coordenadores levam os livros para serem estudados e que fazem parte do Currículo Paulista, sendo o livro didático “Currículo em ação” voltado para o ensino fundamental I que está totalmente formulado de acordo com os descritores da prova do SARESP, Caderno do Professor Educação Infantil Crianças Pequenas Volume 1 e Caderno do Professor Educação Infantil Crianças bem Pequenas Volume 1 voltados para a educação infantil. Então, a formação que abrange os professores das salas de aula e os professores coordenadores das escolas municipais de Limeira está sobrescrita dentro da perspectiva do Currículo Paulista que reitera os princípios de habilidades e competências da BNCC.

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, 2019, p. 11).

² De acordo com o MEC, O PDDE Interativo é uma ferramenta online de apoio ao planejamento e à gestão escolar mantida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que disponibiliza a todas as escolas públicas estaduais, distritais e municipais, uma metodologia de planejamento estratégico composta por um diagnóstico da situação atual da escola e por um plano de ações voltado a destacar os principais problemas identificados

³ De acordo com o Ministério da Educação (MEC) é um Programa de Inovação Educação Conectada. O programa visa universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas de educação básica do Brasil.

⁴ Segundo o MEC, o CNCA é o compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

⁵ É um programa de formação continuada para professores da educação infantil. O programa foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC).

⁶ O Programa Alfabetiza Juntos SP, foi instituído pelo Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem promovido ações de formação continuada aos profissionais de educação da rede estadual e das redes municipais de ensino em parceria e com a colaboração da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME SP), Instituto Bem Comum, Instituto Natura, Fundação Lemann e Parceiros da Educação.

Segundo Amaral (2022, p. 87), essa situação “Evidencia que a construção de competências é mais importante que o trabalho com os conteúdos”. Isso compromete a formação dos professores, das crianças e dos jovens porque é mais um mecanismo de controle para determinar a forma e como a classe trabalhadora deve aprender. O aprender em uma perspectiva do saber fazer pragmático e utilitarista.

Para Filipe, Silva e Costa (2021), a escola no sistema capitalista é um ambiente marcado por conflitos entre as classes sociais, que disputam a hegemonia sobre o conhecimento. Deste modo, a BNCC é um dos mecanismos legais para controlar gestores, professores, processos avaliativos e o próprio currículo, buscando manter o domínio sobre o sistema educacional.

O processo educativo imposto na BNCC visa à aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a auto escolarização, uma contradição em termos (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).

Mazzeu (2007) entende que a educação escolar nos moldes capitalistas não tem como objetivo principal garantir o domínio completo dos conhecimentos científicos. O foco está em criar mecanismos e fornecer aos estudantes, apenas os conhecimentos operacionais essenciais, que permitam uma atuação versátil e adaptável no mercado de trabalho.

Dessa forma, a proposta de currículo, seja na BNCC ou no Currículo Paulista, bem como os materiais didáticos e formação docente, está alinhada dentro da perspectiva das habilidades e competências. Assim, especialmente, as escolas públicas se tornam os alvos mais fáceis deste projeto que está articulado aos setores bancários, empresariais e de todos aqueles que levantam a bandeira da educação como pilar do futuro, mas, na prática, usam esse mesmo símbolo para destruir o conhecimento sistematizado na educação escolar, seja por esvaziar os currículos, seja criando mecanismos de controle que atrelam o domínio de habilidades a repasse de verbas, e também na pobreza da elaboração de materiais e formação de real qualidade para professores, jovens e crianças.

Malanchen (2021) já aponta que em nenhum momento a pedagogia das competências se propõe a pensar a transformação social ou mostrar que a sociedade está dividida em classes. Em nenhum momento a pedagogia das competências traz que é importante aprender para além do imediato, para além das resoluções de problemas do cotidiano. Assim, não há possibilidade de conciliação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a pedagogia das competências que está presente de forma cada vez mais ofensiva na educação brasileira. Essa divergência se reflete também na estrutura das escolas, pois, como explica Saviani (2005), o modo como as

instituições de ensino está organizada pode comprometer a transformação desejada. Esse problema não surge por uma falha na compreensão da teoria, nem necessariamente por uma compreensão inadequada da teoria por parte dos responsáveis por sua articulação. O que ocorre é que as escolas possuem uma estrutura organizacional específica que reflete uma determinada concepção educacional, ou seja, está alinhada a uma orientação teórica que já existia. Dessa forma, segundo o autor, quando se busca mudar a prática educacional com base em uma nova teoria, não basta apenas elaborar um projeto pedagógico diferente do anterior e divulgá-lo entre professores, alunos e a comunidade, esperando que todos passem a adotar essa nova proposta. É fundamental considerar a realidade das escolas, que, estruturadas de acordo com a teoria anterior, influenciam diretamente a consciência e as ações dos envolvidos. Essa estrutura existente atua como um fator relevante, criando uma resistência concreta às mudanças propostas pela nova teoria. Portanto, a transformação exige mais do que a simples introdução de ideias; requer uma abordagem que leve em conta as condições materiais e organizacionais já estabelecidas.

Por levar em conta as condições materiais e organizacionais já existentes, é fundamental, nesses tempos de esvaziamento de currículo e precarização do trabalho docente, colocar em ação as questões de formação para os professores da rede municipal de ensino de Limeira, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que não é tarefa simples e não fará em um curto prazo com que as pessoas adquiram uma nova “consciência”, mas a formação docente organizada e contínua é um passo indispensável para avançarmos. É imprescindível que quem forme tenha domínio teórico, porque uma concepção errônea impede uma compreensão verdadeira e clara de uma teoria. Como exemplo, entender a partir de uma determinada leitura que o desenvolvimento dos indivíduos de acordo com Vigotski depende da interação entre as pessoas, desprezando toda a questão da cultura, da mediação através de ferramentas, símbolos e, principalmente, seu contexto revolucionário. Assim, um erro de interpretação de uma teoria certamente dificulta ainda mais a compreensão teórica por parte dos docentes.

É fundamental mobilizar professores, promovendo formação teórica, porque não se pode esperar que um governo com interesses capitalistas adote integralmente um currículo baseado em uma perspectiva pedagógica-crítica. Diante disso, é preciso também direcionar esforços para outras dimensões do trabalho docente, como a luta por melhores condições de trabalho, salários dignos e uma jornada de trabalho adequada, elementos essenciais para a valorização da profissão e para a construção de uma educação de qualidade.

Como já mostrado nesta pesquisa, há um alinhamento claro do currículo da rede de ensino do município de Limeira com a BNCC, e também com o currículo paulista que entende

o saber em uma perspectiva de habilidades e competências. Essa situação pode fazer com que a rede de ensino nessa busca por adequação e adoção de diversos programas e materiais didáticos que estão atrelados a verbas de repasse, aproxime e reduza o currículo elaborado pela rede municipal de ensino de Limeira nessa perspectiva pós moderna, em que o saber sistematizado não cabe.

Assim, Malanchen (2021) entende que não tem como articular Pedagogia Histórico-Crítica e pedagogia das competências, porque o princípio é diferente. A pedagogia das competências reforça comportamentos que levam a resolver problemas do cotidiano.

Se faz necessário compreender a função da escola pública a partir do movimento da dialética. A escola nasceu em contexto de contradições, ela é resultado da Revolução Burguesa, que acabou socializando e ampliando a escola pública, porém não há impedimentos que dentro dela se possa ensinar e formar indivíduos que pensem para além do que a estrutura almeja.

No entanto, surge a questão: como a escola pode trabalhar sob uma perspectiva diferente da prescrita na BNCC? Como trabalhar dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? Há caminhos que apontam em boas direções. Oliveira (2022), ao estudar sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais de uma escola pública do ensino fundamental no Oeste do Paraná, evidencia a possibilidade de se trabalhar com os conteúdos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e demonstra as limitações da BNCC. Para a autora, enquanto um trabalho com gênero textual “fábula”, como exemplo, na BNCC é fragmentado, na PHC forma e conteúdo se articulam. Segundo Oliveira (2022), ao analisar o gênero textual fábula, é fundamental entender sua função social, ou seja, reconhecer suas características e objetivos. Além disso, é necessário desenvolver nos alunos recursos para interpretar os textos estudados, dominando os elementos linguísticos e discursivos próprios desse gênero, a fim de compreendê-los em situações reais de comunicação, na prática social.

Ao se referir sobre os procedimentos metodológicos, a autora ressalta a importância de compreender o conteúdo a partir de sua origem e de seu contexto histórico, utilizando como referência a obra “Fábulas de Esopo”, da escritora Ruth Rocha. Esse material está disponível fisicamente nas escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental e também de forma digital por meio do PNLD. Além de reunir uma coletânea de fábulas, a obra oferece informações sobre o contexto de Esopo e a função social desse gênero discursivo. Oliveira (2022) ressalta, em sua sistematização, a análise sobre a prática social em torno desse conteúdo, examinando a criação e o uso desse gênero discursivo como ferramenta para a educação moral. A partir dessa análise, estabeleceram-se as bases para problematização da prática social.

Para compreender a prática social nos elementos que compõem a fábula, a autora descreve que foi utilizado histórias como: “A cigarra e a formiga”. A partir desse texto, foram comparadas diferentes versões da mesma narrativa, produzidas em contextos históricos distintos. Essa comparação revelou que os valores morais transmitidos pelas fábulas estão diretamente vinculados ao momento histórico e ao contexto social em que foram criadas, evidenciando como as lições morais refletem as características e os valores de cada época. Além disso, dentro desta perspectiva, foram trabalhadas, também, fábulas de “La Fontaine”, “Monteiro Lobato”, bem como, o gênero textual charge que apresentou um olhar crítico para as fábulas.

Para Oliveira (2022) o estudo das diferentes versões da fábula permite abordar questões presentes na prática social relacionadas ao conteúdo. Ao analisar essas variações e orientar o planejamento para a compreensão do tema, da estrutura composicional e da análise linguística dos textos, são criadas oportunidades para instrumentalizar esse conhecimento. Além de explorar os elementos que caracterizam o gênero narrativo, é fundamental que o professor apresente, destaque e contextualize as informações necessárias para que os alunos compreendam os contextos em que as fábulas foram produzidas. Essa abordagem contribui para que o estudante organize seu raciocínio e entenda a análise proposta.

Não que exista uma receita, e em nenhum momento isso é proposto no trabalho da autora, mas são apresentados alguns exemplos, de planos de ensino, inclusive de outras áreas do conhecimento que se conectam com a Pedagogia Histórico-Crítica, e assim, é demonstrado ser possível um caminho diferente do que é proposto pela BNCC e afins.

4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O que dizem os PPP'S das escolas do Campo do município de Limeira-SP

O termo projeto político pedagógico, assim como o currículo, também possui diferentes concepções. Gadotti (1998) esclarece que há uma confusão entre projeto e plano. O plano diretor da escola, por exemplo, engloba objetivos, metas e procedimentos, faz parte do seu projeto, mas não o esgota. Isso não quer dizer que objetivos, metas e procedimentos sejam dispensáveis; no entanto, eles são insuficientes, pois o plano geralmente se limita ao que já está estabelecido, ou seja, à execução mais eficiente do instituído, como propõe o discurso da "qualidade", especialmente da "qualidade total". Um projeto, por outro lado, deve sempre questionar o instituído para, a partir dele, criar algo novo, transformando-se em uma força instituinte.

O PPP é uma construção de um direcionamento político coletivo. Isso significa que a elaboração do projeto não deveria ser delegada a um pequeno grupo ou imposta de forma verticalizada. A participação de todos os atores da comunidade escolar é essencial para que o PPP reflita as reais necessidades e aspirações daqueles que fazem parte do cotidiano da escola, lançando-se para o futuro. Essa abordagem democrática fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade, além de promover a autonomia da escola em relação a diretrizes externas que nem sempre dialogam com a realidade local. Gadotti (1998) afirma que:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (Gadotti, 1998, p. 16).

Já na visão de Veiga (1995), o projeto político pedagógico transcende a ideia de um simples conjunto de planos de ensino e atividades variadas. Ele não é algo que se elabora para, em seguida, ser arquivado ou enviado às autoridades educacionais como mera formalidade burocrática. Pelo contrário, o PPP é construído e vivido no dia a dia, por todos os participantes do processo educativo da escola. Assim, para Veiga (1995, p. 7) o “projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”.

O projeto é um processo de tomada de decisões democráticas, ele busca traçar um caminho, uma direção clara. Trata-se de uma ação intencional, com objetivos explícitos e um compromisso assumido coletivamente. Por essa razão, todo projeto pedagógico da escola é

político, pois está diretamente ligado a um compromisso sociopolítico que deve estar de acordo com os interesses reais e coletivos da comunidade que o compõe.

A dimensão política e pedagógica dentro de um projeto não pode ser compreendida como sinônimo, mas elementos que estão articulados. Nas palavras de Saviani (2021, p.70), “conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.”

Para que se construa o projeto político pedagógico, Veiga (1995) discorre sobre assuntos pertinentes, como a necessidade de um referencial que esteja empenhado na compreensão e orientação da prática pedagógica. Para isso, é esclarecido ser fundamental se apoiar nos princípios de uma teoria pedagógica crítica e consistente, já que a escola enfrenta diversos desafios e está inserida dentro de um contexto de contradições que provém de uma sociedade capitalista.

Além disso, para a autora, há diversas questões que devem compor princípios a serem discutidos e refletidos no interior da escola, como a qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, valorização do magistério, formação dos professores

Pensar no projeto político pedagógico envolve também os objetivos e finalidades. Como está organizado o currículo? Que concepção de ser humano eu tenho? Como é desenvolvido o processo avaliativo? O que significa avaliar? São exemplos de questões centrais a serem discutidas e refletidas no interior das escolas. Para Veiga (1995, p. 33) “A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.” Dito isso, não significa que nesse processo de construção do PPP não aparecerá conflitos. Apesar dos desafios, faz parte dessa dinâmica o esforço de se organizar dentro de um espaço público para discutir e construir propostas coletivas.

4.1 Projeto Político Pedagógico das escolas do campo do município de Limeira

Foram coletados os três Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo do município de Limeira. É importante destacar que estes documentos não possuem um modelo padrão entre as escolas, desta forma cada Projeto Político Pedagógico é elaborado de maneiras distintas. O que estas escolas possuem em comum se referem à descrição da história de cada unidade escolar e quadro curricular para educação infantil e ensino fundamental. Ressalta-se que embora existam seis escolas do campo ainda em atividade no município de Limeira,

algumas Unidades Escolares, como descrito anteriormente ao caracterizá-las, são vinculadas. Deste modo, há o Projeto Político Pedagógico da escola EMEIEF Martim Lutero, EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro e vinculadas e EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg e vinculadas.

O que todas as escolas do campo possuem em comum:

Quadro 11 – Quadro Curricular da Educação Infantil/Carga horária anual: Base Comum 1000h/a

CARGA HORÁRIA SEMANAL- PERÍODO REGULAR: 25 H/A					
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº4/2010; Resolução MEC/SEB nº5/2009; Deliberação CME nº 01/2009 e sua alteração; Indicação CME nº02/2016; Resolução SME nº09/2016; Resolução SME nº11/2016.	COMPONENTES CURRICULARES DA BASE COMUM MUNICIPAL	COMPONENTES CURRICULARES	MATERNAL II	ETAPA I	ETAPA II
		LINGUAGEM VERBAL (Oralidade/ Leitura/ Análise Linguística/ Produção)	9 H/A	9 H/A	9 H/A
		LINGUAGEM MATEMÁTICA (Números e Operações/ Álgebra e Funções/ Geometria/ Grandezas e Medidas/ Estatística e Probabilidade)	7 H/A	7 H/A	7 H/A
		INDIVÍDUO E SOCIEDADE (Ciências Naturais/ Ciências Humanas)	4 H/A	4 H/A	4 H/A
		CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO (Jogos e Brincadeiras/ Ritmo e Expressividade/ Manifestações Ginásticas/ Conhecimento Corporal e Saúde)	3 H/A	3 H/A	3 H/A
		ARTE (Linguagens artísticas: Artes Visuais/ Artes Cênicas/ Música/ Dança)	2 H/A	2 H/A	2 H/A
		TOTAL	25H/A	25H/A	25H/A

Fonte: PPP da escola EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro e vinculadas (2023).

Quadro 12 – Quadro Curricular do Ensino Fundamental/Carga horária anual: 1200h/a

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 30 H/A						
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº04/2010; Resolução CNE/CEB nº07/2010 Deliberação CME nº 04/2009; Indicação CME nº02/2016; Resolução SME nº09/2016; Resolução SME nº11/2016.	COMPONENTES CURRICULARES BASE COMUM NACIONAL	CICLO I			CICLO II	
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
LÍNGUA PORTUGUESA	9 H/A	9 H/A	9 H/A	8 H/A	8 H/A	
MATEMÁTICA	8 H/A	8 H/A	8 H/A	8 H/A	8 H/A	
HISTÓRIA	2 H/A	2 H/A	2 H/A	3 H/A	3 H/A	
GEOGRAFIA	2 H/A	2 H/A	2 H/A	2 H/A	2 H/A	
CIÊNCIAS	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	
ARTE (Linguagens artísticas: Artes Visuais/ Artes Cênicas/ Música/ Dança)	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	
EDUCAÇÃO FÍSICA	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	3 H/A	
TOTAL	30 H/A	30 H/A	30 H/A	30 H/A	30 H/A	

Fonte: PPP da escola EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro e vinculadas (2023).

No PPP da escola EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes Castro e vinculadas não há menção sobre a especificidade da Educação do Campo, bem como em nenhum momento são citadas as leis ou referencial teórico sobre a Educação do Campo. Contudo, há um capítulo sobre a concepção de ensino e de aprendizagem adotada pela Unidade Escolar que faz referência à Pedagogia Histórico-Crítica.

A unidade escolar, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais - Lei 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmadas pela Base Comum Curricular Nacional - BNCC 2018 e pelo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira – Lei 5545/15, fundamenta a prática pedagógica nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim sendo, entendemos a concepção histórico-crítica como uma pedagogia preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem, referindo-se a cada indivíduo naquilo que ele se apropriou histórica e coletivamente. A Pedagogia Histórico-Crítica tem por objetivo transmitir os conteúdos clássicos (elementos culturais fundamentais ao processo de humanização) e adequar às melhores formas de efetuar essa transmissão- assimilação. A aprendizagem torna-se um processo pela prática social onde o indivíduo sai do senso comum e adquire o conhecimento técnico científico por meio de problematização e instrumentalização. Esta pedagogia estabelece o quanto a escola é essencial para a sociedade, o quanto ela possui relevância não só no presente e no passado, mas também no futuro para as novas gerações (PPP da escola EMEIEF Tenente aviador Ary Gomes Castro e vinculadas, 2023, p. 50).

No PPP da escola EMEIEF Alfredo Christiano Stahlberg e vinculadas não há referências à Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica é citada de maneira indireta através do *link* de acesso do currículo da rede municipal de ensino.

Já no PPP da escola Martim Lutero, há referência à psicologia histórico-cultural em um capítulo que discorre sobre o Programa do MEC “Tempo de Aprender”

Vygotski (2001) foi claro ao afirmar que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, encaminhando-se na direção de uma necessária distinção entre o ensino pautado em conceitos espontaneamente formados pela simples inserção social e o ensino fundamentado em conceitos metódicos, cientificamente formulados e convertidos em conteúdos escolares. Apesar de esta ser uma questão bastante explorada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, em que se diferencia o ensino de conceitos científicos (teóricos) do ensino de conceitos cotidianos (empíricos)?

É preciso conhecer e estudar o método materialista histórico dialético para que este seja estofado teórico para o docente na elaboração de seus planejamentos com a intenção de promover na criança a assimilação dos conteúdos ensinados. Muitos dos descritores em defasagem são indicadores de um processo de ensino-aprendizagem superficial, pautado em conceitos que permanecem na aparência do fenômeno estudado, sem avançar para a essência (PPP da escola EMEIEF Martim Lutero, 2023, p. 34).

O PPP da escola foi o único que se refere à Educação do Campo. Há um trecho com *link* disponível para acesso sobre o Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Embora não discutido, a lei aparece no projeto da escola.

Há menção sobre a Educação do Campo na parte da visão da Unidade escolar.

Tornar-se espaço de debate e sintetização do conhecimento, ocupando o espaço da comunidade e a comunidade ocupando o espaço da escola, transformando a Educação do Campo num processo de formação humana e um projeto de sociedade organizada no princípio da fundamentação, valorização dos sujeitos e do conhecimento construído no campo. (PPP da escola EMEIEF Martim Lutero, 2023, p. 51)

Nos planos de ação da Unidade Escolar, há referência à Roseli Caldart e é discutido sobre os projetos e trabalho na Educação do Campo

Nesse sentido, os projetos e o trabalho na Educação do Campo têm o desafio de integrar suas áreas na elaboração de propostas de intervenções considerando a complexidade de seus contextos. Não se trata apenas de integrar os conteúdos, inter-relacionar as disciplinas, mas *ressignificar* a realidade (PPP da escola EMEIEF Martim Lutero, 2023, p. 55)

Também é descrito o vínculo da escola com a comunidade inserida em um contexto de seu modo de vida que envolve dimensões como a cultura e o trabalho.

Nessa direção é que consideramos fundamental o vínculo da escola com movimentos sociais (de trabalho, de cultura, de luta social), porque a materialidade e as contradições presentes nas questões da vida real podem ajudar a superar falsos dilemas do ponto de vista do nosso projeto formativo maior, a saber, a emancipação humana (Caldart, 2010, p. 108).

Diante do que foi exposto, no tocante da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica desses Projetos Políticos Pedagógicos, alguns elementos poderiam compor e enriquecer ainda mais essas discussões. A seguir, serão apresentados alguns elementos relevantes na construção de um projeto pedagógico para a Educação do Campo.

Conforme Caldart (2004), a Educação do Campo não foi criada pela pedagogia, mas também não se consolida como uma proposta educativa sem essa interlocução com os fundamentos teóricos pedagógicos e com as questões universais que envolvem a educação. Esse diálogo gira em torno de uma visão de ser humano cuja formação é indispensável para a concretização do projeto de campo e de sociedade que está intrinsecamente ligado à proposta da Educação do Campo. Então a concepção de ser humano, de formação, de quem é esse sujeito deve estar mais detalhada ao se elaborar um projeto.

A autora ainda pontua que a Educação do Campo reflete e constrói uma totalidade específica de relações que a definem. A forma como se compreende o campo determina como se pensa a educação. Se o campo é visto como sinônimo de latifúndio, não será possível conceber a Educação do Campo. Da mesma forma, se a questão da reforma agrária, por exemplo, for compreendida apenas como uma política social ou compensatória, isso dificulta avançar na construção de um sistema público de educação voltado para as necessidades dos sujeitos do campo. Dentro desse entendimento, o agronegócio que coloca a terra como potência produtiva e lucrativa, que agrava ainda mais as questões climáticas e não coaduna com os princípios de um projeto pedagógico para o campo.

Seria interessante, discutir as questões relacionadas ao modo de organização trabalho, da agricultura camponesa, da agroecologia, como são desenvolvidas essas técnicas, que é possível sim produzir de modo que não destrua a terra, se há e quantas famílias são produtoras. O acampamento Elisabeth Teixeira, por exemplo, que fica no bairro do Tatu, possui mulheres produtoras que trabalham com alimentos agroecológicos e orgânicos. De acordo com Boff (2016)

Pensaram em tudo, menos na terra, pensaram na tecnologia, pensaram nos preços, nos ganhos, não pensaram na terra, agora se dão conta que essa terra está sendo erodida, está perdendo nutrientes, está sendo super explorada e não sabem encontrar uma saída para essa crise... Não era agroecológica, utilizava-se da terra em função do benefício material, a agroecologia procura sintonizar com os ritmos da natureza (Boff, 2016, p. 172).

Arroyo (2004) diz que as memórias da Educação do Campo são marcadas por mostrar que os movimentos do campo põem em ação as matrizes formadoras nas quais os seres humanos se humanizam. A terra, o trabalho, as resistências, as lutas sociais, as lutas étnicas, lutas raciais, as resistências e lutas culturais, as resistências e lutas de identidades, de organização coletiva. Isso se contrapõe diretamente a esse conceito neoliberal da formação que atenda às necessidades do mercado. A memória é um aspecto fundamental para compreender e fortalecer a razão de ser e existir destas escolas. Há tantos nomes que constituíram os traços de identidade e resistência no Campo. Poderia ser trabalhado dentro de projetos pedagógicos a vida, o contexto e a contribuição de pessoas como Chico Mendes, Elisabeth Teixeira, João Pedro Stédile, Dorothy Stang, Cacique Raoni Metuktire e tantas outras pessoas que fazem parte dessa trajetória.

Caldart (2004) afirma, ainda, que a educação deve estar voltada para os sujeitos do campo. Ela é realizada por meio de políticas públicas, mas principalmente construída em

conjunto com aqueles que são os próprios titulares dos direitos que as demandam. Reafirmar essa característica, que vem moldando os traços identitários do campo, é especialmente relevante quando se considera que, ao longo da história do Brasil, frequentemente quando houve alguma indicação de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isso foi feito para o meio rural e raramente com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como protagonista das políticas e das práticas pedagógicas, sucessivos governos buscaram submetê-lo a um tipo de educação controladora, alinhada a modelos econômicos opressivos e que entendem a terra como potência lucrativa.

As políticas públicas voltadas para a Educação do Campo poderiam ser melhor divulgadas e discutidas pelas comunidades e professores. O HTPC seria um espaço onde os professores poderiam se apropriar melhor destas políticas, discutir e se apropriar sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e pensar, também, nos aspectos metodológicos do ensino nestas escolas. Muitas vezes, pode acontecer dos próprios professores não enxergarem a Educação do Campo dentro de sua prática pedagógica por entenderem que não existe diferença do que se ensina em uma escola do campo e uma escola da cidade, já que o conteúdo é o mesmo. Em relação ao conteúdo isso é correto, porque os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade pertencem a todos, as questões que deveriam ser melhor discutidas são os aspectos metodológicos, culturais, do trabalho, que envolvem o campo. Os livros didáticos, por exemplo, quando retratam o campo, de que forma está retratado? É no sentido de valorização das tradições, do trabalho, das lutas e tensões ou em formas estereotipadas? Estes são alguns dos pontos que também constituem um projeto pedagógico.

Deveria compor nos PPPs a questão do fechamento das escolas do campo, constantemente já denunciada pelo MST. Deve, assim, ser explicitado e articulado junto com educadores e comunidade que essas escolas não podem ser fechadas sem o consentimento das famílias, citando inclusive a base legal para isto.

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas (Caldart, 2004, p. 22).

Outro ponto é em relação à discussão sobre o conteúdo escolar: por que ensinamos? Avaliar significa o domínio de descritores que se anexam dentro de um Projeto Político-Pedagógico? Por que a escola existe? A escola deve ser pensada e organizada dentro das

condições que estruturam um processo histórico, permeado por contradições, mas que também oferece as condições para a transformação da sociedade. É uma tarefa dos educadores ensinar os educandos a se reconhecerem como sujeitos dessa história e não como objetos que não têm participação no processo histórico. Arroyo (2018) já chama a atenção para a questão do educando enquanto sujeito dessa mudança e não um destinatário dela.

Essa perspectiva do sujeito como agente de transformação também remete ao que Pistrak (2011) afirma sobre a escola desempenhar um papel social por meio do trabalho, não no sentido capitalista, vinculado ao dinheiro, mas como uma atividade que beneficia a coletividade. Um exemplo seria a identificação de um problema local, como o descarte irregular de lixo, em que os alunos poderiam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para, coletivamente, elaborar soluções e apresentá-las aos órgãos competentes. A escola não deveria se manter alheia e distante das questões sociais de seu entorno, como se o conhecimento devesse ser primeiro assimilado para só depois ser aplicado criticamente no futuro. Pelo contrário, ela deveria assumir o papel de colocar os alunos em contato direto com as contradições da realidade, incentivando-os a se envolverem ativamente nos problemas e a contribuir com soluções, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

[...] é preciso orientar as crianças para que participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente, socialmente esclarecida: assim nascerá um conjunto de impulsos interiores, um tal tipo de emoções que influenciarão a transformação do estudo passivo das coisas bonitas num método definido como indispensável para levar à prática convicções pessoais cheias de energia, de entusiasmo e de impetuosidade revolucionárias (Pistrak, 2011, p. 68).

Ainda de acordo com Pistrak, a escola única do trabalho não é apenas conhecimento ou trabalho em caráter social. Ela abrange também uma dimensão estética e cultural, integrando disciplinas como artes visuais, canto e música, que são elementos constitutivos da vida social e, portanto, devem ocupar um espaço central no ambiente escolar.

Ao discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo, é fundamental ressaltar que ele não pode ser reduzido a um modelo único ou a um manual prescritivo. Sua elaboração deve fazer parte de um processo dialógico e coletivo, no qual os diversos atores educacionais como, professores, estudantes, famílias e comunidades participem.

Arroyo (2004) ressalta que a formação humana é constituída por sujeitos históricos, portadores de memórias, identidades e culturas próprias. Incorporar essas matrizes formativas não apenas fortalece a Educação do Campo, mas também a enriquece, garantindo que ela dialogue com as experiências e os saberes das comunidades camponesas. Um projeto educativo

comprometido com essa perspectiva deve contemplar as dimensões do trabalho, da luta, da resistência e da organização coletiva, elementos que se contrapõem à lógica educativa hegemônica, marcadamente influenciada pelos interesses do capital, em especial do agronegócio.

É imprescindível, portanto, reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias e a escola como um espaço dinâmico, profundamente conectado com a realidade social e suas contradições. Dessa forma, o PPP não apenas reflete as demandas locais, mas também se configura como um instrumento de transformação, capaz de promover uma educação crítica e conectada com os valores das populações camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram tratados os aspectos do currículo da rede municipal de ensino de Limeira que é pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, em tempos que a BNCC ocupa grande destaque no cenário educacional brasileiro. Além disso, foram abordadas as questões relacionadas à Educação do Campo, suas especificidades, o que aparece e o que poderia integrar os Projeto Político Pedagógico dessas instituições.

O currículo da rede municipal de ensino de Limeira demonstra um claro alinhamento com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Paulista, ambos fundamentados em uma concepção do saber baseado em competências e habilidades. Esse movimento de adequação reflete uma tendência nacional e estadual de reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, essa busca por conformidade pode gerar implicações significativas já que o saber sistematizado perde espaço para uma abordagem fragmentada.

A BNCC, enquanto política nacional, estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes brasileiros, funcionando como um referencial mínimo obrigatório. Já o Currículo Paulista, seguindo essa mesma lógica, estrutura-se em torno de competências e habilidades, reforçando a ideia de que o conhecimento deve ser aplicável a situações concretas da vida cotidiana. Nesse sentido, o currículo da rede municipal de ensino de Limeira, ao se alinhar a esses documentos, busca não apenas cumprir exigências legais, mas também acessar programas e recursos financeiros atrelados a repasses governamentais. Essa dinâmica, porém, pode levar a um reducionismo curricular, em que a seleção de conteúdos e metodologias passa a ser fortemente influenciada por materiais didáticos padronizados e avaliações externas, em detrimento de uma proposta pedagógica consistente e que não se alinha aos objetivos do capital.

Na perspectiva pós-moderna, questiona-se a ideia de um conhecimento universal e sistematizado, privilegiando, em seu lugar, múltiplas narrativas e saberes locais. Nesse contexto, o currículo de Limeira, ao se aproximar excessivamente de diretrizes externas, corre o risco de esvaziar-se, tornando-se um reflexo de políticas educacionais centralizadoras, em vez de uma construção coletiva e contextualizada.

Além disso, a vinculação de programas e materiais didáticos a verbas de repasse pode criar um cenário baseado nos ideais meritocráticos e fazer com que as escolas disputem entre si com vistas a atingir metas nas avaliações externas, e com isso receber verba, quando na

realidade todas as escolas precisam de recursos para melhorias já que a educação pública é um direito.

Se, por um lado, a BNCC e o Currículo Paulista oferecem um norte comum, por outro, é fundamental que se tenha um olhar para o currículo da rede municipal de ensino de Limeira, seu histórico e colaboração coletiva, para que não seja reduzido a uma mera reprodução de modelos externos.

Diante desse cenário, conclui-se que o alinhamento do currículo da rede municipal de ensino de Limeira com a BNCC e o Currículo Paulista representa desafios, já que são permeados por princípios e visão de sociedade diferentes. A ênfase em competências e habilidades pode descaracterizar o papel da escola como espaço de construção crítica e objetiva do conhecimento.

No que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica e as especificidades da Educação do Campo nos Projetos Políticos Pedagógicos destas escolas estudadas, algumas considerações são pertinentes.

Em primeiro lugar, foi constatado que o currículo da rede municipal de ensino de Limeira apresenta uma significativa lacuna ao ignorar as especificidades da Educação do Campo. Essa omissão configura um obstáculo, pois dificulta que gestores, docentes e a comunidade escolar desenvolvam uma compreensão e se apropriem das discussões necessárias do contexto das escolas do Campo. Como destaca Molina (2010), a invisibilidade curricular da Educação do Campo reforça uma lógica urbanocêntrica que historicamente marginaliza estas escolas. Essa negligência contraria os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que asseguram o direito a uma educação contextualizada. Embora a materialização curricular não garanta por si só a transformação das práticas pedagógicas, ter um currículo que contemple as especificidades da Educação do Campo funcionaria como um norte, que poderia impulsionar avanços nessas discussões e orientar na construção de projetos políticos pedagógicos mais coerentes com a realidade destas escolas.

Outro ponto é que através deste estudo foi possível constatar que as escolas do campo de Limeira não surgiram como fruto de reivindicações dos movimentos sociais do campo, mas sim de iniciativas de imigrantes europeus ou de doações de terras por famílias sem ligação com a luta pela reforma agrária. Esse dado é significativo, pois demonstra que, diferentemente de outras regiões onde as escolas foram conquistadas pela organização coletiva como nos assentamentos do MST por exemplo, em Limeira, elas foram instituídas de forma onde o Estado não se fazia presente. Essa característica histórica pode explicar, em parte, a fragilidade na

construção de uma identidade campesina nas escolas analisadas, bem como a dificuldade em consolidar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade agrária.

Através do PPP, é possível criar essa identidade de seus sujeitos, do trabalho, a forma como se ensina as crianças, da articulação com a comunidade e amparo na lei para que estas escolas continuem existindo. Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo é constituída por seus protagonistas: vai além de uma simples localização geográfica ou de números estatísticos, representando uma parcela do povo brasileiro que vive e constrói sua existência a partir das dinâmicas sociais próprias do meio em que vivem, com suas múltiplas identidades e traços comuns. São homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, famílias inteiras, comunidades, coletivos e movimentos sociais que dão vida a esse território. O propósito da Educação do Campo é, justamente, formar esses trabalhadores e trabalhadoras, fortalecendo sua capacidade de reflexão, articulação e ação para que se tornem protagonistas da construção de seus próprios caminhos.

A escola pública, embora, destinada a ser um instrumento de reprodução do sistema capitalista, carrega em si um potencial revolucionário. Esse é o paradoxo da educação no capitalismo: mesmo sendo criada com o propósito de manter as estruturas vigentes, ela também pode servir como espaço de formação e transformação revolucionário.

Apesar de seguir diretrizes estabelecidas pelo Estado e influenciadas pelos interesses da burguesia, a presença de professores com uma formação crítica e teórica consistente permite que eles atuem de maneira a estimular os alunos a pensar de forma complexa, que vá para além do cotidiano. Conforme a explicação de Duarte (2016, p. 68) sobre as contribuições da teoria de Vigotski, “o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas desenvolvidas de sentir”. Em paralelo, o processo realizado pela educação formal deveria e pode proporcionar também as formas desenvolvidas do sentir, do pensar e do agir através do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. I. C. P. **O Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR (2008-2020)**. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- AMARAL, M. F. **Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica**. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65–91, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668490. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em 23 de Jan. 2025.
- ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARREIRA, C. Crônica de um massacre anunciado: eldorado dos carajás. **São Paulo em perspectiva**, 13(4) 1999.
- BEZERRA, M. C. S. **Imigração, educação e religião: um estudo histórico-sociológico do Bairro dos Pires de Limeira, uma comunidade rural de maioria teuto-brasileira**. 2001. 302f. (Dissertação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.
- BOFF, L. **Agroecologia: cuidando da saúde do planeta – palestra de Leonardo Boff**. 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 20 de Maio. 2024.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**. São Paulo, Limeira. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/limeira.html> > Acesso em: 11 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 15 de abril. 2024.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 abril de 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 30 de abril de 2024.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 12 de abril. 2024

CALDART, R. S.). O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 15(43), 207-224, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em: 14 de dez. 2024.

CASTRO, EMEIEF Tenente Aviador Ary Gomes de; LOPES, EMEIEF Bairro dos; BIASOTTO, EMEIEF Ângelo. **Projeto Político Pedagógico 2023-2026**. Limeira, 2023.

COUTINHO, L. Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira-SP. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 5(2), 175–189, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9708>. Acesso em: 22 de ago. 2024.

CPT. **Comissão Pastoral da Terra**. Conflitos no campo- Brasil 2023. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14308:conflitos-no-campo-brasil-2023&catid=41>> Acesso em 28 de Set. 2024.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação CESGRANRIO**, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, 35(129), 1085-1114, 2014.

GADOTTI, M. “**A dialética: concepção e método**” In: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma escola, muitas culturas. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**. Tradução. Brasília: Estação das Mídias, 1998.

GAMA, C. N. **PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI**. 2015.232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GAMA C N, DUARTE N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu). 2017; 21(62):521-30.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS–Revista Científica**, v. 1, n.1, p. 63-80, 1999.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 2018.

HIRATA, H. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 3, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45783>. Acesso em 20 de fev. 2024.

JESUS, A. C. **Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da Educação do Campo no município de Matão, SP**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**. 21(62), p. 531-41, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 de junho de 2024.

LENIN. Sobre o Estado. In: _____. **Obras escolhidas**. 1919.

LIMA, E. N.; NETO, L. B. **Políticas públicas e Educação do Campo: elementos para um debate**. São Carlos: SemGepec. 2013.

LIMEIRA. Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997. **Constitui a Rede Municipal de Ensino, para atendimento às disposições legais contidas na Lei Federal nº 9394/96 e da política educacional do Município**. Limeira (SP), 1997. Disponível em: <<http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/5211>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMEIRA, Escola Legislativa. **Limeira em números**. 2021. Disponível em: <https://escolalegislativa.limeira.sp.leg.br/assets/uploads/publicacoes/Estudo_01_2023_Perfil_Limeira.pdf> Acesso em: 07 de jun. 2024.

LIMEIRA, Conselho Municipal de Educação de Limeira. **Deliberação CME nº02, de 08 de novembro de 2016**. Disponível em: <https://smelegal.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/deliberac3a7c3a3o-cme-nc2ba-02-de-2016.pdf> Acesso em: 02 de Jun. 2024.

LIMEIRA, **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira**. 2019. Disponível em: <https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/curriculo_2019_isbn.pdf> Acesso em 23 de março. 2024.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf Acesso em: 30 de julho de 2024.

LUTERO, EMEIEF (R) Martim. **Projeto Político Pedagógico Quadriênio 2023-2026**. Limeira, 2023.

MACEDO, E. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. In: AGUIAR, Márcia A da S. DOURADO, Luiz F. (organizadores). Recife: ANPAE, 2018.

MALANCHEN, J., TRINDADE, D. C., & JOHANN, R. C. (2021). Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095/8962> Acesso em: 03 de fev. 2025.

MALANCHEN, J. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p.123-132 jan/dez 2021.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional. Das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 64, set., p. 13-49, 1998.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**. Vol.11 no. 22 São Paulo dez. 2011.

MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 23, p. 45-53, 2007. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/reeducacao/article/view/168> Acesso em: 10 de junho de 2024.

MILITÃO, S. C. N. O FUNDEB e a municipalização do ensino fundamental em São Paulo: novo fundo, velhas tendências. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 41, p. 145-165, set/dez-2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v22n41/v22n41a09.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2024.

MIRANDA, G. F.; FERRARO, J. L. S. A (re) constituição identitária do MST: as dimensões para a construção de uma Pedagogia do Movimento. **Revista Kiri-Kerê- Pesquisa em ensino**. v. 3, n. 4 p. 302-326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32043/22618> Acesso em: 10 de junho de 2024.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MORAES, V. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado**. Dissertação de Mestrado. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

MST. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/> Acesso em 03 de um. 2024

NETO, L. B.; SALES, S. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo: alguns apontamentos**. São Carlos: SemGepec. 2015.

NOZELLA, C. **Princípios curriculares à luz da pedagogia Histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

OLIVEIRA, A. D. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2022. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

LOMBARDI, J. C.; FERNANDES, R. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13243. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243>. Acesso em: 20 de abril. 2024.

LOMBARDI, J. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação**. Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. Unesp. Bauru. 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016. Brasília-DF: 2016. Disponível em:

https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf.

Acesso em: 24 de janeiro de 2025.

QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. de O. Educação do Campo e pedagogia histórico-crítica: Realidade e possibilidades. **Revista Educação E Ciências Sociais**, 5(8), 10-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n8.10>. Acesso em: 12 de Maio. 2024

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RINALDI, F. C. **O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo**. 2022. 272 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

RODRIGUES, T. P. P. P. “Noiz é terrivi, se noiz fala que faz, noiz faz: **O acampamento Elizabeth Teixeira em Limeira-SP e a construção da escola como espaço público de auto organização e educação popular**”. 2016. 163 f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, M. G. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, V. C., & GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, 1(4), 264-289, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790>. Acesso em 15 de dez. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP. 2019.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M.C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo – História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SANTOS, R. A.; NETO, J. M.; NETO, P. A. PRONERA e a luta por educação no campo: políticas públicas e movimentos sociais. Políticas públicas para a democratização do ensino superior público: o registro da experiência do curso de especialização em Educação no Campo da UFSCar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 285–297, 2022. DOI: [10.14393/REPOD-v12n1a2023-67547](https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67547). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67547>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em 21 de jan. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. M. C. S.; SILVA, A. C. S. Formação de professores e a Educação do Campo: marcos legais e normativos da política nacional de Educação do Campo no contexto brasileiro. **Revista multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)**. v. 27, p. 144-159, out/dez. 2020. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/1430/1051 . Acesso em: 25 de jan. 2024.

SILVA NUNES, K. C; SANTOS, M. C. Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 750-768, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-59458>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

SILVEIRA, M. C. **Imigrantes italianos em Limeira - SP: terra, Política e instrução escolar (1880-1900)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico**. Curitiba: Editora da UTP, 2018.

STAHLBERG, EMEIEF (R) Alfredo; DIBBERN, EMEIEF (R) Marli Cristina. **Projeto Político Pedagógico Quadriênio - 2023 - 2026**. Limeira, 2023.

TAFFAREL, C. N. Z., SANTOS JÚNIOR, C. de L. (2016). Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de agosto de 2024.

TAUFIC, R. O. **Expansão Urbana e Relação Campo-Cidade: um estudo a partir do município de Limeira-SP (2003 e 2013)**. Dissertação de mestrado. Instituto de Economia – UNICAMP. Campinas – SP 2014.

VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

ZEN, R. T. **Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-Pr: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.