

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**KLIVIA DE CÁSSIA SILVA NUNES**

**Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas  
do e no campo na região do Bico do Papagaio**

**SÃO CARLOS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**KLIVIA DE CÁSSIA SILVA NUNES**

**Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas  
do e no campo na região do Bico do Papagaio**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Nível: Doutorado

Candidata: Klívia de Cássia Silva Nunes  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

**SÃO CARLOS**

**2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Klívia de Cássia Silva Nunes, realizada em 25/06/2018:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
UFSCar

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos  
UFSCar

Prof. Dr. Paulino José Orso  
UNIOESTE

Prof. Dra. Lígia Márcia Martins  
UNESP

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar

Rio Tocantins  
Com sua beleza encantas  
Cada um que aqui chega  
Seu complemento fazes  
Tocantinópolis mais bela  
Da minha janela, da minha calçada  
Te vejo todos os dias  
Suas águas limpas e brilhantes  
Me leva a lembranças e ilusões  
É maravilhoso dormir e  
Acordar olhando para você  
Seu leito me serve para embalar  
As lembranças que vão e vem  
Pela manhã trazes-me a brisa  
Ao entardecer como despedida  
Leva-me o brilho do Sol  
A noite chega e tudo se acalma  
Suas águas a embalar-me  
Com promessa de que,  
Amanhã estarei diante de ti  
A saudá-lo e a contemplá-lo!  
Sebastiana dos Santos Guimarães  
Tocantinópolis, 09 de junho de 2013.

## Dedicatória

Dedico a todos os alunos, alunas, professores, professoras da zona rural, especialmente aos de Tocantinópolis e Araguatins.

Às Secretarias de Educação de Araguatins e Tocantinópolis.

Aos meus colegas e alunos do Regular/UFT, PARFOR/UFT e Pedagogia da Terra/UFSCAR.

Aos meus amigos/as e colegas de vida e trabalho, especialmente Arinalda Locatelli, Rita Domingues-Lopes, Iza Guimarães, Lene Nascimento, Gizelda Moura Rodrigues, Sandra Moraes.

Aos meus amigos, Mário Borges Neto e Joedson Brito, pela paciência e compromisso político e ético e, especialmente, pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus colegas e professores do grupo de pesquisa GEPEC.

Aos meus colegas e professores do doutorado da UFSCar e UNESP.

Ao meu querido orientador, prof. Luiz Bezerra Neto, e à profa. Maria Cristina dos Santos Bezerra, pelas orientações e encaminhamentos pontuais para a construção deste trabalho, especialmente, pela sua trajetória política e compromisso com a educação no campo.

Ao prof. Newton Duarte, por compartilhar o seu conhecimento, com sua generosidade. Sem ela, não seria possível realizar este trabalho. Mesmo que de forma tímida, procurei desenvolver os principais aspectos que foram compartilhados na disciplina teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

As minhas queridas cunhadas, Maria Miranda, Linda Maria, e ao meu cunhado, Luiz Antônio.

Aos meus sobrinhos, especialmente, Leonardo Dimitry e Helen Guimarães.

As minhas amadas irmãs, Karla, Kátia, Karina, Klícia e Socorro, pela força e companheirismo nesta longa/curta estrada da vida.

Aos meus amores, meu pai, Carlos Constantino, meu esposo, Lair Afonso, e minha filha, Geovanna Rosamaria, meu esteio e minha vida.

Ao meu amor, com saudade eterna, minha mãe, Maria da Glória Figueiredo e Silva (*in memoriam*).

## **Agradecimento**

Agradeço a todos que coabitam em mim e me fazem ser o que sou na síntese das múltiplas determinações.

## Resumo

Esta tese teve como objetivo geral analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas e se expressam o ideário Por uma Educação do Campo conforme está posto nas políticas educacionais para essa modalidade de ensino. Tem-se como referência teórica o ideário da pedagogia histórico-crítica, cujas bases epistemológicas estão alicerçadas na concepção marxista, o que possibilita a apreensão dos processos pedagógicos sob os aspectos da finalidade e objetivo da educação. A problemática da pesquisa parte da indagação: Em que medida as práticas pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas assumem e expressam as concepções de educação que estão presentes nas políticas educacionais, destinadas à educação do campo? As hipóteses de estudo são as de que **1.** as práticas dos professores do meio rural estão ancoradas em uma perspectiva diferente da postulada pela concepção Por uma Educação do Campo e materializadas nas políticas educacionais. No entanto, tanto as práticas dos professores como as políticas educacionais seguem a égide do neoliberalismo, o que contribui para a fragilidade da luta dos trabalhadores que vivem no campo; **2.** a pedagogia histórico-crítica (phc), ao defender o acesso ao conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade e por uma escola única, de forma a contribuir para a formação de sujeitos críticos, atuantes e conscientes da necessidade da transformação social, apresenta-se como alternativa de superação das propostas baseadas nos princípios teóricos do neoliberalismo. A tese central é de que os professores que trabalham nas classes multisseriadas não compreendem as teorias educacionais, entre elas, a PHC, nem a concepção por uma educação do campo para aplicá-las na prática. A pesquisa de campo foi realizada em escolas com classes multisseriadas de dois municípios da região do Bico do Papagaio/TO: Tocantinópolis e Araguatins. Como procedimentos de investigação, usaram-se as seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, grupo focal, entrevista e questionário. Por meio da pesquisa, constatou-se que por seguirem a política educacional oficializada pelo Estado, estes municípios obedecem às prerrogativas postas nos documentos oficiais que foram feitas com base em acordos internacionais que, por sua vez, estão baseados no relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre a educação para o século XXI. No entanto, as práticas dos professores das escolas multisseriadas, apresentam desconhecimento das concepções pedagógicas contidas nos documentos oficiais e no ideário por uma educação do campo, porém, acabam por contribuir com o projeto ideológico da classe dominante, mesmo de forma não intencional. Com isso, evidencia-se que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais para o campo seguem a égide do neoliberalismo, de forma que fragiliza a promoção consciência crítica do trabalhador rural na perspectiva de superação da sociedade de classe.

**Palavras-chave:** Concepções pedagógicas. Prática docente. Política de educação do e no campo. Escolas multisseriadas. Pedagogia histórico-crítica.

## Abstract

This thesis aims to analyze the educational conceptions into teachers' practice in multigrade schools and express the main idea called *Por uma Educação do Campo* according to educational policy to this modality teaching. As a theoretical reference this study is based on Historical-Critical Pedagogy, whose the epistemological focus are reasoned onto a marxist theory, which get a possibility to perceive the pedagogical process under the education goal. The main question used to carry out this research is: In what extend the educational practice of multigrade teachers assumes and express the conceptions of education that are present in the educational policies, delivered to the rural education? The hypotheses are: 1. The practice of rural teachers are based on a different approach from the conception *Por uma Educação do Campo* and founded on educational policy. However, both teacher's practice and educational policy, follow the neoliberalism support, contributing to make fragile the struggle of the workers that living in rural area; 2. The historical-critical pedagogy theory, support that people must have access to the scientific knowledge made historically by humanity and in a unique education, in terms of contribute to personal development in a critical way and become aware of the need of social transformation. This idea presents as a choice to overcome the proposals based on neoliberalism origin. The main idea is that teachers working in multigrade class do not understand the educational theory as the Historical-Critical Pedagogy or even *By a Field Education* conception in a way that enables them to make it in practice. The research was conducted in rural schools with multigrade class in two cities at the Papagaio Beak / TO area: Tocantinópolis and Araguaínas. The research methods used were the bibliographic research, documentary research, locus research, focus group, interview and questionnaire. Through the research, it was found that by following the educational policy made official by the State, these cities obey the prerogatives put in the official documents that were made based on international agreements that are based on the Jacques Delors' report of the United Nations on education for the 21st century. However, the multigrade teachers' practices in schools present a gap of knowledge of the pedagogical conceptions into the the official recommendation and the ideals of *Por uma Educação no Campo*, nevertheless it contributing to the ideological project of the dominant social class, even in an unintentional way. Its makes evident that both pedagogical practice and rural educational policy follow the neoliberalism origin making fragile the awareness for the rural worker in terms of overcome the class society.

**Keywords:** Pedagogical Conception. Teaching Practice. Rural Educational Policy. Multigrade Schools. Historical-critical Pedagogy

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS, ILUSTRAÇÕES E TABELAS

### FIGURAS

Figura 1: Número de escolas da educação básica - SEDUC/TO - 2013 .....	36
Figura 2: Povoado Santa Tereza - Araguatins .....	169
Figura 3: Povoado Olho D'água - Tocantinópolis .....	169
Figura 4: Escola Municipal Retiro Santa Cruz - Povoado de Santa Cruz/Araguatins.....	173
Figura 5: Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos - Povoado Ribeirão Grande /Tocantinópolis .....	173

### QUADROS

Quadro 1: Número de produções acadêmicas por temática .....	24
Quadro 2: Categorias empíricas .....	42
Quadro 3: Características da Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova .....	71
Quadro 4: Educação rural x Educação do campo .....	101
Quadro 5: Pedagogias do movimento Por uma Educação do Campo .....	106
Quadro 6: Conhecimento científico .....	121
Quadro 7: Universalidade humana .....	124
Quadro 8: Matriz pedagógica .....	126
Quadro 9: Identidade do campo .....	129
Quadro 10: Valorização da empiria .....	130
Quadro 11: Dados gerais das famílias .....	165
Quadro 12: Nível de escolaridade dos membros das famílias .....	167
Quadro 13: Perfil da escola de Tocantinópolis e Araguatins envolvidas na pesquisa .....	171
Quadro 14: Perfil dos professores de Tocantinópolis e Araguatins envolvidos na pesquisa .....	174
Quadro 15: Concepção pedagógica .....	191
Quadro 16: Concepção de educação do e no campo .....	196
Quadro 17: Educação específica .....	199
Quadro 18: Escola multisseriada .....	203

### ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Mapa da região do Bico do Papagaio/TO .....	29
Ilustração 2: Mapa de Tocantinópolis .....	34
Ilustração 3: Mapa de Araguatins .....	35

## **TABELAS**

Tabela 1: Panorama de produções por assunto e ano .....	26
Tabela 2: Número de escolas rurais/multisseriadas - síntese/2015/TO .....	36
Tabela 3: Número de escolas rurais/multisseriadas nos anos de 2013 a 2015/TO .....	37
Tabela 4: Distribuição das escolas, professores e gestores dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins / 2016 .....	41
Tabela 5: População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões, as unidades da Federação e a situação do domicílio - 1960/2010 .....	114
Tabela 6: Número de escolas fechadas no ano de 2014 - situação por região e por unidade administrativa .....	151
Tabela 7: Número de matrículas por unidade escolar /Araguatins - 2013 a 2016 .....	253
Tabela 8: Número de matrículas por unidade escolar /Tocantinópolis - 2013 a 2016 .....	255

## SIGLAS

AVC	- Acidente Vascular Cerebral
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	- Constituição Federal
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	- Conferência Nacional de Educação do Campo
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DOEBEC	- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica
EaD	- Curso de Educação a Distância
ENC	- Exame Nacional de Cursos (Provão)
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EST	- Escola Superior de Teologia - São Leopoldo
EUA	- Estados Unidos da América
FAEEBA	- Educação e Contemporaneidade
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	- Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPEC	- Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Educação no Campo
IFTO	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IJUI	- Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	- Universidade Presbiteriana Mackenzie

MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCA	- Paradigma do Capitalismo Agrário
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	- Programa Escola Ativa
PEC	- Proposta de Ementa à Constituição
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PHC	- Pedagogia Histórico-Crítica
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	- Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	- Programa Nacional de Educação do Campo
PUC DE GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC DE PELOTAS	- Pontifícia Universidade Católica de Pelotas
PUC DO PARANÁ	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBE	- Revista Brasileira de Educação
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte
SEMEC	- Secretaria Municipal de Secretaria da Educação, Cultura, Juventude e Esporte
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIDA	- Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UNB	- Universidade de Brasília
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UEPA	- Universidade Estadual do Pará
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFMG	- Universidade Federal de Campina Grande

UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	- Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	- Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
UNISAL	- Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	- Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITAU	- Universidade de Taubaté
UPF	- Fundação Universitária de Passos Fundos
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná
ZAP	- Zonas de Atendimento Prioritário

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 - Processo Metodológico da Pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Mapeamento das produções acadêmicas .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.1 A oferta da educação no estado do Tocantins .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 Método e procedimentos metodológicos .....</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo 2 - As concepções pedagógicas no Brasil: desenvolvimento histórico e perspectiva .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Revisitando as teorias pedagógicas hegemônicas entre 1549 aos dias atuais</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Teorias pedagógicas contra-hegemônicas: uma análise a partir de 1980.....</b>	<b>90</b>
<b>2.2.1 Pedagogia histórico-crítica: apontamentos teórico-metodológicos.....</b>	<b>91</b>
<b>2.2.2 As pedagogias “Por uma Educação Básica do Campo”: primeiras aproximações .....</b>	<b>100</b>
<b>Capítulo 3 - A Educação do Campo: história e política educacional .....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 O significado político e educacional do termo educação do campo .....</b>	<b>111</b>
<b>3.2 Marcos legais da educação do campo: o contexto histórico a partir de 1990 aos dias atuais .....</b>	<b>132</b>
<b>3.3 Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: avanços e desafios.....</b>	<b>154</b>
<b>Capítulo 4 - Prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas: realidade, contradição e possibilidade .....</b>	<b>164</b>
<b>4.1 Condições socioeconômicas das famílias dos alunos pesquisados: Tocantinópolis e Araguatins .....</b>	<b>164</b>
<b>4.2 Caracterização das escolas multisseriadas dos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins .....</b>	<b>171</b>
<b>4.3 A prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas: entre caminhos dilemáticos e superação .....</b>	<b>177</b>

<b>Considerações finais</b> .....	213
<b>Referências</b> .....	222
<b>ANEXOS</b> .....	241
ANEXO I - Documentos do ENERA .....	243
ANEXO II - Número de matrículas por unidade escolar e administrativa .....	253
Tabela 7: Número de matrículas por unidade escolar /Araguatins - 2013 a 2016 .....	253
Tabela 8: Número de matrículas por unidade escolar /Tocantinópolis - 2013 a 2016	255
ANEXO III - Instrumentos de pesquisa .....	256

## Introdução

O mundo contemporâneo vem se modificando rapidamente, impulsionando mudanças na economia com vista à abertura do mercado mundial, marcado pelo novo ciclo do capitalismo, globalização e afirmação do ideário neoliberal. A partir da II Guerra Mundial (1939-1945), várias reformas macroeconômicas de ajuste do sistema capitalista têm sido impostas aos países desenvolvidos e em desenvolvimento, sobretudo por meio da criação de grandes blocos econômicos, como é o caso da União Europeia e, posteriormente, já em 1991, da criação do MERCOSUL<sup>1</sup>.

No entanto, em pleno século XXI, mais precisamente a partir de 2016, percebe-se um mundo “confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2000, p. 17), na dinâmica da perversidade do mercado “avassalador tido global que se apresenta como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (SANTOS, 2000, p. 19), o que vem gerando três “I” - incerteza, insegurança e instabilidade política, econômica e social no cenário mundial, especialmente para os países periféricos. Esses problemas apresentados nada mais são do que a forma do sistema capitalista de ser e de viver, que, de um lado, concentra a riqueza nas mãos dos donos do capital e, de outro, dissemina a pobreza, o que vem provocando o aumento da fome, que se generaliza em todos os continentes, contribuindo para a desigualdade social, já anunciado por Karl Marx há mais de 150 anos.

Acrescentam-se a esse cenário o desafio posto com a fissura no bloco da União Europeia, com a saída do Reino Unido deste bloco - BREXIT<sup>2</sup> - e o enfraquecimento do MERCOSUL, na América do Sul, ligado, entre outras, à relação de influência e de poder estabelecido no cenário internacional, trazendo as implicações para o futuro no que concerne às variáveis econômicas, políticas e sociais, fruto das mazelas da expansão mundial do capitalismo, sendo esse um quadro nada animador ao se pensar em termos de progresso para a humanidade.

---

<sup>1</sup> Segundo o Portal do MERCOSUL no Brasil, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Os objetivos primordiais do Tratado de Assunção são a integração dos Estados partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, o estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), a adoção de uma política comercial comum, a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e a harmonização de legislações nas áreas pertinentes (Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acessado em: 21 ago. 2017).

<sup>2</sup> 'Brexit' é a abreviação das palavras em inglês *Britain* (Grã-Bretanha) e *exit* (saída). Designa a saída do Reino Unido da União Europeia. (Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36555376>. Acessado em: 21 ago. 2017).

No cenário político, vem se configurando um movimento nacionalista e de uma direita reacionária, como se pode observar na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos, com o apoio da extrema direita que levou à presidência, no ano de 2016, Donald Trump. No Brasil, a partir de 2016, em pleno século XXI, presencia-se um golpe jurídico parlamentar<sup>3</sup>, pautado num projeto que retira os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente nas áreas de educação e saúde.

Esse aspecto reafirma a crise do capital que teve seu apogeu entre os anos de 1980 a 1990, com fortes consequências para o desenvolvimento social, econômico e cultural, por meio do “[...] desemprego em massa, depressões cíclicas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e luxo abundante, em meio a rendas cada vez mais limitadas [...]” (HOBSBAWN, 1995, p. 19). Um problema de longo prazo que não finalizou naquele período, ainda é presente nos dias atuais, no que tange à redução de gastos sociais e privação dos direitos legais, são os resquícios do século passado assombrando o século atual.

Tal situação trouxe à tona as teorias conservadoras, com nova roupagem, denominadas hoje de neoconservadoras, vinculadas ao neoliberalismo e que instauram o Estado mínimo (do mínimo) e, no campo teórico, à perspectiva da pós-modernidade, trazem como base a crise da razão (FRIGOTTO, 1998). Na educação, as condições contraditórias desse modo de produção abrem perspectivas para a discussão sobre os ideários pedagógicos, postos para a classe trabalhadora, que expressam o leque das perspectivas ideologicamente ligadas à concepção pedagógica burguesa, os quais forjam seus efeitos perversos para a humanidade.

Por esse motivo, considerou-se, nesta tese, a importância de se compreender o papel da educação no interior do sistema de produção capitalista, o que requer aprofundamento das teorias educacionais como forma de subsidiar uma análise crítica do pressuposto teórico-metodológico das políticas educacionais e das práticas institucionalizadas, destinadas para a formação humana em geral e, em particular, para a formação dos trabalhadores do campo. É daí que surge o presente trabalho, intitulado *Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio*.

O recorte sobre as escolas multisseriadas<sup>4</sup> se faz presente nesta tese por considerar que, num país com tanta diversidade territorial, a escola multisseriada caracteriza uma realidade comum, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que impõem a necessidade de se compreender os processos educacionais nesse tipo de organização escolar.

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento teórico ver LUCENA, Carlos; PREVITALLI, Fabiane; LUCENA, Lurdes. (Org.). **A crise da democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017.

<sup>4</sup> O termo multi indica abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriada indica muitas séries (CARDOSO, 2013, p. 33), ou seja, anos.

Ressalta-se, de modo geral, que as escolas multisseriadas existem principalmente na zona rural, são organizadas em sala única, que junta os alunos dos diferentes anos e níveis sob a regência de um único professor, o que aqui também pode ser denominado unidocência<sup>5</sup>. Cabe o esclarecimento de que, além das escolas multisseriadas e unidocentes, também se pode encontrar outro tipo de organização destas, em virtude do número de alunos, como, por exemplo, numa mesma escola turmas/classes seriadas, organizadas pelos anos de ensino, e turmas/classes multisseriadas (JACOMELI; CARDOSO, 2011), neste caso, não sendo unidocentes. Além disso, encontra-se, neste tipo de escola, a junção de dois níveis de ensino, exemplo, pré-escola com o ensino fundamental, passando a ser denominada de multietapa e multisseriada.

Nesse sentido, coloca-se a importância da escola multisseriada para os trabalhadores do campo, visto que, por um lado, esta apresenta, no imaginário social, a vinculação ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado. Por outro, representa um direito público e subjetivo de qualquer cidadão de ser atendido nas suas necessidades de formação educacional obrigatória, como está estabelecido nos pressupostos legais das leis educacionais brasileiras. Vale ressaltar que essas escolas são geralmente a única alternativa de os filhos desses trabalhadores terem acesso ao conhecimento científico, o que indica a sua importância e, portanto, precisam ser reinventadas, e não mais ignoradas (ARROYO, 2010).

Outro ponto importante que se considerou neste trabalho refere-se aos ideários pedagógicos para as escolas *do* e *no* campo<sup>6</sup>, conforme o projeto educativo construído pelo movimento por uma educação do campo. Sabe-se que *do* tem o sentido do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas. Neste sentido, a educação é pensada desde o seu lugar e com a participação dos sujeitos do campo. *No*, de que seja ofertada a educação escolar no espaço onde vivem as crianças e adolescentes do campo, vinculada a um projeto político pedagógico voltado para atender suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.27-149). Portanto, é a concepção da *educação do e no campo* que se usará nesta tese, pois é ela que embasa os documentos oficiais que, por sua vez, trazem o ideário por uma educação do campo tal como proposto pelos seus idealizadores.

---

<sup>5</sup> A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p. 25).

<sup>6</sup> Vale esclarecer que nesta tese, quando se referir a *do* e *no* campo, reporta-se à concepção “Por uma Educação do Campo”, e, quando se referir à educação *no* campo, se está considerando o referencial teórico que foi adotado, a saber, uma educação única para todos, com base na teoria da pedagogia histórico-crítica.

Diante dessa realidade recai a motivação para a realização deste estudo na tentativa de compreender as concepções pedagógicas que influenciavam as práticas dos professores do meio rural, visto que, de um lado, encontram-se as concepções propagadas pelo movimento “Por uma Educação Básica do Campo” e, por outro, o próprio fazer do professor que, muitas vezes, estão longe do que se apregoa nessa concepção. As concepções pedagógicas são imprescindíveis para a formação de qualquer professor, pois elas expressam, ao longo das reformas educacionais, a dinâmica do movimento econômico, político, social, histórico e pedagógico que influenciava, e influencia, a formação humana em determinada época, bem como suas relações sociais.

Posto isso, vale considerar que a preocupação que se originou nesta tese reside no início do percurso investigativo sobre o meio rural com as experiências vividas na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins, no ano de 2001, quando a pesquisadora esteve no exercício da coordenação do Programa Escola Ativa, entre o período de 2001 a 2004, e se deparou com uma realidade tão distinta do que viveu em toda a sua formação e precisava entender as teorias educacionais para poder orientar os professores, com toda a precariedade de uma iniciante no processo de formação profissional.

No percurso acadêmico, no estado<sup>7</sup> do Tocantins, quando cursou Pedagogia, no Centro Luterano de Palmas Tocantins (ULBRA), as questões ligadas à educação para o meio rural eram silenciadas ou até mesmo inexistentes no currículo desenvolvido pelos professores, o mesmo aconteceu com as ideias pedagógicas, que eram estudadas de forma superficial por meio das tendências educacionais no Brasil.

Somente no curso de mestrado, depois de longa trajetória profissional junto com o aprofundamento teórico e de pesquisa sobre as escolas da zona rural, foi amadurecendo esse universo de pesquisa, o que resultou na dissertação de mestrado realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), em 2008, com o seguinte título: Políticas Educacionais e Formação de Professores no Sistema Neoliberal: uma Análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006.

Ainda, na Secretaria Estadual de Educação, também teve a oportunidade de responder pela diretoria da diversidade, no ano de 2009, tendo sob a responsabilidade, entre outras, a gerência da educação do campo, complementando sua formação profissional. Em 2010, já trabalhando na Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis, como

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, quando se referir à palavra estado (com letra minúscula), estará se reportando a unidade federativa, daqui pra frente. Quando se estiver falando de Estado, com letra maiúscula, estar-se-á reportando à Nação, bem como, quando se referir ao “Estado” como entidade de direito público administrativo, este será grafado nesta tese também com letra maiúscula.

professora do curso de Ciências Sociais, ministrando as disciplinas pedagógicas, a pesquisadora desenvolveu diversos projetos de extensão, entre eles, Desafios e proposições para uma educação rural no estado do Tocantins - Bico do Papagaio e o projeto de pesquisa Cenário da Escola Rural: ruralidades e cotidiano escolar no Bico do Papagaio, com o objetivo de aprofundar a compreensão desse universo e trazer a visibilidade dessa realidade para os acadêmicos dos cursos disponíveis no câmpus na época, a saber, Ciências Sociais e Pedagogia. Todos esses trabalhos, citados anteriormente, seguiam a perspectiva de uma educação específica para o meio rural.

Foi a partir do ano de 2013, com a participação no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, realizado pelo GEPEC, que pôde ter contato com uma nova perspectiva de se pensar a educação para o meio rural. Surgiram, assim, dois trabalhos como ensaio para esta tese: Práticas Pedagógicas nas Escolas Multisseriadas e a Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentado no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 2014; logo após desenvolveu o texto Escolas Multisseriadas e a Pedagogia Histórico-Crítica: início de uma reflexão, apresentado na XIV Jornada do HISTEDBR - Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa, em 2016, tendo como foco uma nova perspectiva, a educação única para todos, seja do campo ou da cidade. Essa mudança teórica a partir das inquietações que estavam surgindo ao longo das pesquisas, especialmente, quando trabalhou com os professores das zonas urbana e rural dos Municípios de Araguatins e Tocantinópolis, por meio do projeto de extensão sobre a pedagogia histórico-crítica, em que constatou a não compreensão das teorias educacionais, especialmente a PHC, e das concepções que estavam no seio da proposta “Por uma Educação Básica do Campo”. Posteriormente esses estudos foram se aprofundando no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo/UFSCar, o que fez com que este trabalho se vinculasse à linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, junto ao programa de pós-graduação em Educação da UFSCar.

Essa construção do pensamento exposto levou à escolha do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica (PHC). A escolha se justifica por se tratar de uma perspectiva contra-hegemônica, portanto, uma opção de luta nos enfrentamentos educacionais para o meio rural, especialmente para as escolas multisseriadas, e, ainda, por ser uma teoria que visa à transformação profunda na estrutura da sociedade atual, sendo tática e estratégica para o projeto social da classe trabalhadora, por considerar, entre outros, a educação crítica que possibilita a compreensão do processo de subordinação da classe trabalhadora aos donos dos meios de produção.

Por esse motivo, a pesquisadora acredita que a pedagogia histórico-crítica seja a concepção que se dispõe a contribuir, de forma significativa, para o entendimento sobre o papel da escola e a luta pela construção de uma sociedade igualitária. Vislumbra-se, com isso, reafirmar uma concepção de educação para o meio rural que privilegie a construção de uma proposta pedagógica cujos fundamentos sejam a articulação da teoria/prática (práxis), a materialidade concreta e a defesa do conhecimento sistematizado, a partir da compreensão histórica do desenvolvimento material e dos condicionantes objetivos (estrutura socioeconômica).

Esse panorama teve como objetivo situar o surgimento da problemática da pesquisa, que tem como questão norteadora: Em que medida as práticas pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas assumem e expressam as concepções pedagógicas que estão presentes nas políticas educacionais, destinadas à educação do campo?

O objetivo geral é analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas e se expressam o ideário Por uma Educação do Campo conforme está posto nas políticas educacionais para essa modalidade de ensino.

Estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- analisar as teorias pedagógicas que embasam as políticas educacionais para as escolas do campo e as práticas dos professores das escolas multisseriadas;
- contextualizar as políticas educacionais, destinadas à educação do campo;
- identificar as concepções pedagógicas que embasam as práticas dos professores nas escolas do campo.

E, como hipóteses: 1) as práticas dos professores do meio rural estão ancoradas em uma perspectiva diferente da postulada pela concepção Por uma Educação do Campo e materializadas nas políticas educacionais. No entanto, tanto as práticas dos professores como as políticas educacionais seguem a égide do neoliberalismo, o que contribui para a fragilidade da luta dos trabalhadores que vivem no campo; 2) a pedagogia histórico-crítica (phc), ao defender o acesso ao conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade e por uma escola única, de forma a contribuir para a formação de sujeitos críticos, atuantes e conscientes da necessidade da transformação social, apresenta-se como alternativa de superação das propostas baseadas nos princípios teóricos do neoliberalismo.

O desenvolvimento da pesquisa conduziu para a formulação da tese de que os professores que trabalham nas classes multisseriadas não compreendem as teorias educacionais, entre elas, a PHC, nem a concepção do movimento por uma educação do campo para aplicá-las na prática. Dentro desse campo de discussão e reflexão a pesquisa conduziu às

análises de como os princípios histórico-filosóficos das concepções educacionais estão sendo alicerçados em prol da educação para o meio rural, entendida na historicidade e em seu movimento.

Desse modo, lança-se um olhar teórico sobre as concepções pedagógicas, contidas nas práticas dos professores e nas políticas educacionais para as escolas do meio rural, tomando-se como suporte as categorias de análise<sup>8</sup>, contradição, ideologia, práxis e alienação, e como categoria empírica a concepção pedagógica, concepção de educação do e no campo, educação específica e escola multisseriada.

Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo em dois municípios do Tocantins, a saber: Tocantinópolis e Araguatins, que compõem a região do Bico do Papagaio e, como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Na perspectiva de se responder teoricamente à investigação, os principais interlocutores do estudo investigativo foram Dermeval Saviani (1993, 2004, 2006, 2007, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017), com os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e as ideias pedagógicas; Newton Duarte (2000, 2001, 2004, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017), tendo como referência os aspectos da educação escolar e a formação humana; Bezerra Neto (1999, 2003, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2016), com os pressupostos teóricos sobre a educação no campo; e Karl Marx (2003, 2007, 2010, 2011, 2013), com as bases do materialismo histórico-dialético e as formas de exploração social dos meios de produção pelo capital.

Para melhor compreensão, a apresentação do texto encontra-se dividida em quatro capítulos. O capítulo 1 tem como finalidade mostrar o contexto da pesquisa a fim de esclarecer o processo metodológico que norteou a investigação. O capítulo 2 é dedicado a analisar as principais teorias educacionais que influenciam a prática educacional. No capítulo 3, segue-se uma análise do contexto histórico das políticas educacionais, desenvolvidas para as escolas do campo, e sua relação com as instâncias econômicas, políticas e social. No capítulo 4 apresentam-se os resultados da pesquisa empírica sobre as concepções pedagógicas que embasam as práticas dos professores das escolas multisseriadas nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins/TO, à luz da PHC, em suas contradições e possibilidades de transformação.

---

<sup>8</sup> Seguindo Minayo (1993), este trabalho dividiu em duas categorias de pesquisa: analíticas e empíricas. “As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais [...]. As segundas são aquelas construídas com a finalidade operacional, visando o trabalho de campo [...]” (MINAYO, 1993, p. 94).

Destaca-se que esta tese tem como finalidade contribuir com o aprofundamento de novos estudos sobre a educação escolar para o meio rural, tendo como referência a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, uma teoria ampla, entendida na sua totalidade, e, portanto, pode ser referência ímpar para a educação do e no campo. Destarte, afirma-se a importância da valorização da transmissão do conhecimento científico em suas formas mais ricas para a formação humana em prol do desenvolvimento da consciência crítica e autônoma.

## Capítulo 1 - Processo Metodológico da Pesquisa

Toca Tocantins  
Tuas águas para o mar  
Os meios não são os fins...  
(NILSON CHAVES)

Este capítulo trata do caminho percorrido na pesquisa a fim de esclarecer o procedimento da investigação. Para tanto, dividiu-se este capítulo em três partes: inicia-se com o mapeamento das produções acadêmicas, em seguida se atém sobre a caracterização do *locus* da pesquisa e finaliza-se com a apresentação do método e do procedimento metodológico que foram trabalhados na tese, possibilitando a apresentação da realidade investigada.

### 1.1 Mapeamento das produções acadêmicas

Como forma de se conhecer o que estava sendo discutido em diversos programas que tratam da educação do campo, foi imprescindível fazer o levantamento das produções acadêmicas no Brasil, presentes nas teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>9</sup> (CAPES) e no Portal La Referencia<sup>10</sup>, publicadas no período de 2011 a 2015. Vale ressaltar que, pela amplitude que requer um estudo do estado da arte, o levantamento apenas procurou demonstrar o que foi e o que está sendo produzido, visto que um trabalho mais aprofundado requereria múltiplas combinações e cruzamentos de dados.

Assim, a proposta para este trabalho é conhecer quais os temas que estão sendo mais pesquisados, de que forma estão sendo abordados e como poderiam contribuir com a pesquisa. Para tanto, foram utilizados como procedimentos a seleção das temáticas em estudo no período de 2011 a 2015; análise dos títulos e resumos das teses e dissertações; e seleção das produções que mais se aproximavam do objeto da pesquisa.

---

<sup>9</sup> De acordo com o portal da CAPES, O Catálogo de Teses e Dissertações é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Acesso em: 05 dez. 2017.

<sup>10</sup> LA Referencia dá visibilidade à produção científica das instituições de educação superior e pesquisa da América Latina, promove o Acesso Aberto e gratuito ao texto completo, com especial ênfase nos resultados financiados com fundos públicos (LA REFERENCIA, 2017). Disponível em: <http://www.lareferencia.info/joomla/pt/>. Acesso em: 05 dez. 2017.

A escolha do recorte temporal se deve ao fato de já existirem trabalhos com vasto estudo do estado da arte para a educação do meio rural, como, por exemplo, a tese de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011) e Maria Angélica Cardoso (2013). Portanto, pretendeu-se não ser repetitivo, mas complementar os estudos já realizados.

Cabe esclarecer que as produções ainda são ínfimas. Embora se esteja trabalhando com dados recentes, os estudos de Damasceno e Beserra (2004) já demonstravam que, entre os anos de 1980 a 1990, os números de produções eram de 1,2% em relação às demais pesquisas.

Para a realização da pesquisa nos portais indicados, precisou-se separar os trabalhos por temática: a) educação do campo: procurou-se conhecer os principais assuntos tratados sobre a educação para o meio rural; b) pedagogia histórico-crítica: a preocupação recaiu em identificar o que estava sendo discutido sobre a PHC e se tinha relação com a educação para o meio rural; c) concepção pedagógica: teve como finalidade conhecer se existia produção específica sobre essa temática voltada para a educação do campo; d) escolas multisseriadas: teve como finalidade conhecer o que estava sendo discutido sobre a escola multisseriada e as concepções pedagógicas.

Destarte, no primeiro momento, foram diagnosticadas, nos dois portais, 2.867 produções, destas, foram selecionadas 82 produções entre teses e dissertações, sendo que foram analisadas somente 67 produções, pois foram estas que mais se aproximavam, de forma direta ou indireta, do objeto em estudo.

No Quadro 1, apresenta-se o quantitativo de trabalhos científicos, levantados no Portal da Capes e La Referencia, de teses e dissertações, num total de 67 produções, por temática e, entre as elencadas nesta pesquisa, a educação do campo teve maior incidência, com 45 produções, comparada com os demais.

**Quadro 1: Número de produções acadêmicas por temática**

Temáticas	Quantidade
Educação do Campo	45
Pedagogia Histórico-Crítica	10
Concepção Pedagógica	0
Escolas Multisseriadas	12
Total	67

Fonte: Portal da Capes e La Referencia - 2011 e 2015.

Destaca-se que, para se chegar ao quantitativo de 67 teses, procurou-se sistematizar a pesquisa com palavras compostas, levando-se em consideração as temáticas aqui utilizadas.

Assim, analisaram-se as teses e dissertações sobre educação do campo com registros de 2.455 produções. Destas, foram considerados para análise 45 trabalhos acadêmicos de teses e dissertações, com diversos assuntos tratados, mas principalmente sobre a concepção que está sendo defendida, Por uma Educação do/no Campo, alinhada às lutas da classe trabalhadora e movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Importante salientar que se constatou a mesma situação apontada por Albuquerque (2011, p. 59), quando esta diz que a “terminologia ‘Educação do Campo’ não foi incorporada, figurando ainda o termo ‘Educação Rural’ (CAPES e CNPq - área 70807035 - Educação Rural) [...]”. Essa reflexão de Albuquerque (2011) contribui e reforça que os temas que estão sendo investigados sobre a concepção de educação do e no campo não levaram à exclusão da concepção educação rural, visto que alguns trabalhos trazem no seu bojo esta categoria.

Com relação à pedagogia histórico-crítica, dos 339 registros, consultaram-se 180 e foram analisadas 10 produções acadêmicas. Vale dizer que a maioria dessas produções está voltada para as teorias pedagógicas. Porém ainda é um número pequeno de pesquisas direcionadas para essas teorias em relação com os outros assuntos analisados, o que indica a importância de aprofundamento nessa área de pesquisa, visto que são elas que orientam as propostas curriculares e a prática dos professores, sejam da zona rural, sejam da zona urbana, e onde se tencionam as disputas ideológicas.

Quanto às concepções pedagógicas para a educação no meio rural, não houve produções no período em estudo de forma direta, mas, indiretamente, elas se fazem presentes, quando tratadas pelo viés da concepção da educação do/no campo nas temáticas abordadas nas teses e dissertações. Já com relação às escolas multisseriadas, no portal da CAPES foram encontrados 17 registros e, no portal La Referencia, 73, optou-se em trabalhar com este portal, pois daria uma margem maior de análise, mesmo porque, no portal da CAPES, constavam as mesmas pesquisas contidas no portal La Referencia, não interferindo no processo de análise. Nesse sentido, a pesquisa foi direcionada à análise de 12 dissertações e teses de um total de 46 registros.

Diante do exposto, apresenta-se o quantitativo de produções científicas, presentes entre os anos de 2011 a 2015, com as discussões centrais em torno dos assuntos selecionados, conforme dito anteriormente, sendo encontradas 47 dissertações e 20 teses, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1: Panorama de produções por assunto e ano**

Assuntos	Ano de defesa	Nº de Teses e Dissertações	Mestrado	Doutorado	Programa	
					Acadêmico	Profissional
Educação do Campo	2011	23	16	07	22	01
	2012	15	12	03	14	01
	2013	02	01	01	02	0
	2014	04	03	01	04	0
	2015	01	01	0	01	0
	Total	45	33	12	43	02
Pedagogia Histórico-Crítica	2011	3	1	2	1	0
	2012	1	1	0	1	0
	2013	2	1	1	2	0
	2014	3	1	2	3	0
	2015	1	1	0	1	0
	Total	10	5	5	8	0
Escola Multisseriada	2011	2	2	0	2	0
	2012	2	2	0	2	0
	2013	5	3	2	5	0
	2014	2	2	0	2	0
	2015	1	0	1	1	0
	Total	12	9	3	12	0

Fonte: Portal da Capes e La Referencia - 2011 e 2015

Aqui se abre um parêntese para registrar um número significativo de produções na área da história das escolas rurais. Essas pesquisas procuraram fazer um resgate histórico dessas escolas (multisseriadas, isoladas e grupos escolares), considerando a totalidade histórica com suas contradições e mediações. Feito esse esclarecimento, passa-se à análise das pesquisas encontradas.

De modo geral, as produções giram em torno do currículo, formação de professores, condições das escolas, estudos sobre a história das escolas rurais, isoladas e grupos escolares e, por fim, pesquisa sobre o Programa Escola Ativa. Mas o que chamou a atenção foram as pesquisas que investigam a educação infantil, por serem poucas e, portanto, carecerem de mais estudos acadêmicos. Nesse sentido, destacam-se quatro produções que se consideram relevantes na área da educação infantil, uma da Universidade Estadual do Pará (UEPA), do curso de Pós-graduação em Educação, referente a uma dissertação que reflete os dizeres das crianças da Amazônia, de Pamphylio (2011); as outras se referem à pesquisa realizada no curso de Pós-Graduação em Psicologia na USP, tratam-se de duas dissertações e uma tese, a primeira de Silva (2012), que aborda sobre as vivências das crianças na educação infantil do/no campo, e a segunda, de Araújo (2014), que foca sobre a significação dos gestores educacionais sobre o atendimento às crianças do campo e a oferta da educação infantil, a terceira é a tese de Lima (2012), que trata sobre a educação infantil e as famílias do campo, todas com viés da concepção da educação do/no campo.

Sobre a temática da educação do campo, destacam-se a dissertação de Marialva (2011), do curso de Pós-graduação em Educação da Unicamp, que analisa de que maneira os movimentos sociais pressionam o Estado a assumir políticas públicas para sua população e, ainda, a tese de Barroso (2011), também do curso de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, que analisa as políticas públicas da educação do campo pela articulação entre discurso, textos e políticas. Cabe considerar que as produções para a educação do campo tratam de modo geral sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e história das escolas rurais, mas nada específico para uma análise das políticas educacionais e práticas tendo como base as concepções pedagógicas.

Dentro das teses analisadas, saltou aos olhos a tese de Sapelli (2013), do curso de Pós-graduação em Educação, da UFSC, intitulada Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que fez uma análise crítica de duas propostas pedagógicas, desenvolvidas em escolas do campo, uma do MST e outra dos empresários, discutindo o acesso ao conhecimento, a organização da forma e do conteúdo escolar e a luta pela emancipação da classe trabalhadora, e está alinhada à concepção da educação do/no campo. Esta tese também foi tomada como referência para esta pesquisa, pois, por um lado, se aproxima das discussões contra-hegemônicas, às quais se alinha a tese aqui defendida, mas, por outro, se afasta no que consiste na defesa de uma educação específica para a classe trabalhadora do campo.

Quanto às pesquisas desenvolvidas sobre a pedagogia histórico-crítica, destacam-se duas, uma pelo curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, que fez relevante discussão sobre essa temática, e a outra, do curso de Pós-Graduação em Educação pela UFBA, que, além de trazer importante contribuição para este trabalho, também fez relação direta entre a educação no campo e a pedagogia histórico-crítica, sendo este o único trabalho que se aproxima, de forma contundente, da pesquisa aqui realizada.

Assim, a tese de doutorado de Malanchen (2014), que tem a PHC como referência, busca desenvolver contribuições para uma teoria do currículo, contrastando essas contribuições com a teoria multiculturalista, a qual tem embasado a elaboração de documentos nacionais oficiais do Ministério da Educação do Brasil entre os anos de 2006 a 2012. A tese de Santos (2011) tem como objeto de pesquisa as pedagogias escolanovistas/relativistas que subsidiam as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil, e, em especial, a licenciatura em Educação do Campo.

A temática educação multisseriada, de forma geral, trata sobre as práticas e rotinas pedagógicas, Programa Escola Ativa, história da educação, formação de professores, entre outros. Destas, destaca-se a dissertação de mestrado de Farias (2011), do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSC, que reflete as experiências das escolas rurais multisseriadas a partir do resgate do processo histórico, fazendo um recorte sobre as práticas e rotinas desta escola no Sul do Brasil.

Diante do exposto, pode-se dizer que, a partir do mapeamento das produções acadêmicas, foi possível perceber a inexistência de produções que tratam especificamente sobre as concepções pedagógicas, práticas educativas e políticas educacionais para as escolas para o meio rural, especialmente, no estado do Tocantins, à luz da PHC, o que faz com que esta tese se torne relevante para o contexto onde está inserida. Além disso, o levantamento realizado reforça que o estudo proposto nesta tese ainda é pouco explorado, no que tange à educação para o meio rural e à pedagogia histórico-crítica e que ainda há muito a contribuir com o campo teórico sobre as concepções de educação, tornando-se significativo para os meios acadêmicos e para os que vivem e trabalham no campo.

## **1.2 Caracterização do *locus* da pesquisa**

Após o mapeamento das produções, também se fez necessário apresentar a caracterização do *locus* da pesquisa para melhor compreensão de onde se fala e de quem se fala. Por isso, primeiro se fará uma apresentação da região do Bico do Papagaio, na qual se encontram os dois municípios pesquisados (Araguatins e Tocantinópolis), após, apresentarem-se os referidos municípios, focando-se os contextos político, econômico e social.

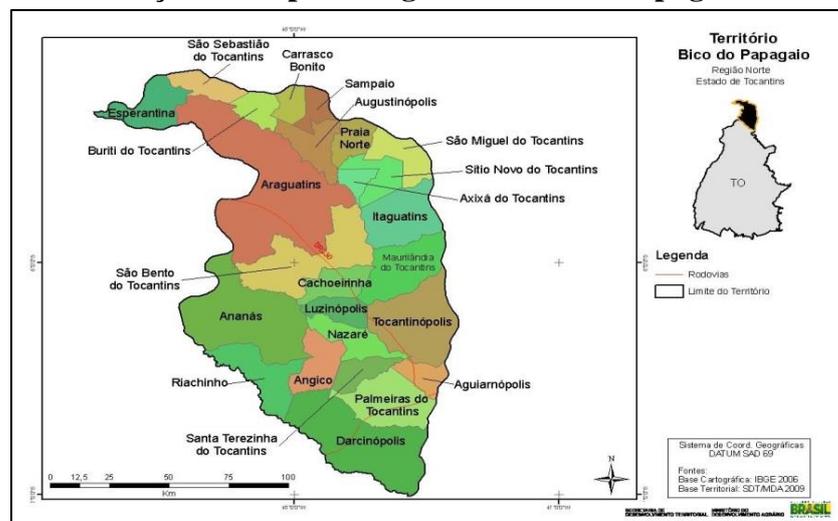
Desse modo, a pesquisa foi realizada na região do Bico do Papagaio, Tocantins, sendo, portanto, necessária a contextualização desta região, no que se refere as suas particularidades. Esta microrregião faz fronteira com os estados do Pará e Maranhão e se localiza no território da Amazônia Legal.

A inserção histórica de ocupação do interior brasileiro, entre eles, a região do Bico do Papagaio, ocorreu de forma tardia e marginal, induzida pela mineração e, em seguida, pela pecuária (FERRAZ, 2000). Assim, “atraídos pela descoberta de jazidas minerais, os colonos se fixaram às margens do Tocantins e do Araguaia” (FERRAZ, 2000, p. 40). Com o esgotamento do minério, a população ribeirinha passou a viver de caça, pesca e do extrativismo (FERRAZ, 2000).

Além disso, a história do estado do Tocantins perpassa pela criação da rodovia Belém-Brasília, em 1960, que muito influenciou na mudança dessa região, no que se refere ao processo de urbanização e questões econômicas e políticas, desde quando pertencia ao estado de Goiás até a sua efetiva criação em 1989, mas pode-se ainda afirmar que esta rodovia expressa, ainda hoje, a importância da vitalidade desse estado e que o interliga com as regiões Norte, Nordeste e Sul do país. Destaca-se que a história do Tocantins é também a história do estado de Goiás até 1988, pois este estado foi criado em 05 de outubro de 1988, e, após esse período, em 1989, foi estabelecido o estado do Tocantins.

Posto isso, vale dizer que este estado possui duas mesorregiões<sup>11</sup> - Ocidental do Tocantins e Oriental do Tocantins. A microrregião<sup>12</sup> do Bico do Papagaio pertence à mesorregião ocidental do Tocantins, com um total de 25 municípios<sup>13</sup>, distribuídos em uma área total de 15.852,60km<sup>2</sup> (IBGE, 2010). Esta microrregião faz fronteira com os estados do Pará e Maranhão e se localiza na Amazônia Legal, o que traz, consigo, o movimento de migração desses estados para essa região, conforme mostra a Ilustração 1.

**Ilustração 1: Mapa da região do Bico do Papagaio/TO**



Fonte: Sistema de Informações de Território/Caracterização do Território do Bico do Papagaio - TO/Território cidadania/Território.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> sf (meso+região) Geogr Unidade territorial resultante do agrupamento de microrregiões, porém menor que o estado ou o território (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=messoregi%E3o> ). De acordo com o IBGE (2017) no Tocantins existem duas mesorregiões: Ocidental do Tocantins e Oriental do Tocantins (Disponível no site: <http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=meso>).

<sup>12</sup> É uma Subdivisão de uma região natural (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/microrregiao/>).

<sup>13</sup> Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguaatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Riachinho, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sampaio, Sítio Novo do Tocantins e Tocantinópolis. (IBGE, 2013).

<sup>14</sup> Sistema de Informações de Território/Caracterização do Território do Bico do Papagaio - TO/Território cidadania/Território. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=obterDadosBas&m=1701002>. Acesso em: 22 maio 2017.

Acrescenta-se que a mesorregião do Bico do Papagaio é composta por 25 municípios do estado do Pará, 25 municípios do estado do Tocantins e 16 municípios do estado do Maranhão (IBGE, 2017). A região do Bico do Papagaio no estado do Tocantins, que é objeto deste estudo, é considerada uma das mais pobres das microrregiões que compõem este estado, com uma taxa de pobreza de 74%, em 2010, conforme assinalam Oliveira e Strassburg (2015, p. 143).

Do ponto de vista populacional, essa região apresenta 196.389 hab., dos quais 66.533 hab. vivem na área rural. Segundo Oliveira e Strassburg (2014a), a população rural dessa microrregião cresceu 5,20%, em 2010, enquanto no estado do Tocantins houve um decréscimo de -1,28% e, no Brasil, de -6,33%, ou seja, o Bico do Papagaio está na contramão dessa tendência de baixo crescimento.

Segundo Carvalho, Costa, Palmeira (2006), os principais produtos da agricultura familiar do território do Bico do Papagaio, além da criação de gado de corte, são o plantio de roça de toco, o extrativismo do babaçu e a criação de abelhas. No plantio da roça são produzidos grãos e raízes, bem como o arroz, feijão, milho, amendoim, mandioca e fava. É importante ressaltar que parte desta produção é destinada à subsistência familiar, já o excedente da produção de farinha e de mandioca é comercializado. Dentre esses produtos agrícolas, destaca-se o extrativismo do coco babaçu, sendo este um dos principais produtos da agricultura familiar dessa região, que, durante os anos de 1970 a 1990, foi marcado por ser uma atividade realizada predominantemente por mulheres camponesas, conhecidas como quebradeiras de coco. No setor pecuário, a criação de gado (corte e de leite) se destaca no Município de Araguatins, seguido pelo Município de Augustinópolis.

Sobre os fatos históricos, tem-se a considerar que, nos anos de 1970 a 1980, além do isolamento regional, essa região foi marcada pelos conflitos agrários envolvendo a posse de terras devolutas<sup>15</sup>. “Estes conflitos ocorreram nos municípios de Araguatins, Augustinópolis, Axixá, Buriti do Tocantins, Esperantina, Itaguatins, Praia Norte, Sampaio, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins e Sítio Novo do Tocantins” (OLIVEIRA; STRASSBURG, 2014a, p. 138). Os conflitos eram provenientes dos grandes latifúndios e luta pela posse da terra, de um lado, os fazendeiros e investidores que vieram da região Centro/Sul do país e que se apropriavam de grandes extensões de terra para a prática da pecuária de corte, impulsionados pelos incentivos fiscais, oferecidos pelo governo com o intuito de promover o

---

<sup>15</sup> Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo “devoluta” relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/> Acesso em: 21 jun. 2017.

crescimento econômico e a ocupação da Amazônia. Esse processo teve início com a criação da rodovia Transamazônica, realizada pelo governo civil-militar, entre os anos de 1968 a 1974, do então presidente Emílio Garrastazu Médici, que tinha como justificativas a interligação nacional do país e a criação de espaço para o desenvolvimento do homem nordestino. De outro lado, havia os camponeses e trabalhadores rurais, especialmente do Maranhão e Piauí, em busca da posse da terra, já que era isso que se veiculava no meio da propaganda desse governo.

Oliveira e Strassburg (2014b, p. 197-198) assinalam que

Esse cenário se estende para a Amazônia Legal, incluindo a região do Bico do Papagaio (Tocantins), objeto deste estudo, onde o processo de expansão da fronteira agrícola ocorreu por meio de um direcionamento dos investimentos por parte do governo militar, que favorecia as grandes empresas agropecuárias com incentivos fiscais e crédito subsidiado, acelerando, dessa forma, o processo de expropriação e exploração do pequeno produtor local, o que gerava fuga e busca por liberdade e fazia crescer o conflito agrário como forma de manifestação contrária ao projeto dito modernizador e desenvolvimentista.

Em meio a esses conflitos de posses de terras nesse território, cabe destacar a participação da Igreja Católica e a Comissão Pastoral da Terra, na figura do padre Josimo Tavares do Amaral, que lutou ao lado dos trabalhadores rurais, o que acabou ocasionando sua morte por pistoleiros encomendados por grileiros de terra da região, no dia 10 de maio de 1986, numa emboscada na cidade de Imperatriz - MA.

A respeito desse conflito pela posse da terra, Oliveira e Strassburg (2014a, p. 139) dizem que,

Nesse processo de expropriação e violência, a Igreja e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram as principais instituições a lutar a favor dos colonos e contra o processo de grilagem de terra na região. Em fevereiro de 1980, foi divulgado o relatório 'Igreja e os problemas da Terra' pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Neste documento, a Igreja condena as políticas governamentais para o campo e denuncia a políticas de incentivos fiscais para a região (SOARES, 2009).

O conflito pela posse da terra e reflexo das desigualdades sociais, com exploração de mão de obra do trabalhador rural por parte dos donos do capital, que resulta, entre outras, da falta de políticas públicas, como a reforma agrária. Por fim, são “disputas políticas, econômicas e principalmente particulares (entre companhias colonizadoras, colonos, posseiros e grileiros)” (OLIVEIRA; STRASSBURG, 2014b, p. 201). Acrescenta-se que, nessa região, ainda persistem conflitos de terras entre as grandes empresas e o pequeno agricultor bem como entre as grandes empresas e agricultores com indígenas e quilombolas, por causa das terras férteis e pela sua localização, que compreende parte da Amazônia Legal.

Do que foi exposto, observa-se a importância das duas grandes rodovias que marcam a história desse estado, de forma positiva ou não, haja vista que o Tocantins faz parte da região Norte do país, justamente por uma manobra política do então deputado Siqueira Campos para que este estado pudesse usufruir dos recursos da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), criada em 1966. Esta Superintendência foi extinta em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, devido sua ineficiência no gerenciamento dos programas relativos à Amazônia Legal. Ressurgiu, em 2007, no governo de Lula, como nova SUDAM, vinculada ao Ministério da Integração Nacional, passando hoje a ser uma autarquia para promover o desenvolvimento dos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e parte do Maranhão. Vale dizer que a criação da SUDAM, no governo de Castelo Branco, teve como ação primeira a entrega às grandes empresas das terras destinadas às populações excedentes de outras áreas, ou seja, a sua intenção primeira era beneficiar o capital empresarial com políticas de incentivos fiscais (FERRAZ, 2000).

Com essa manobra do governo, provocou-se uma onda de enormes conflitos, que transformaram a região numa zona de altíssima tensão de conflito no campo (FERRAZ, 2000). A respeito da intensificação desses conflitos, Ferraz (2000, p. 63) diz:

O esboço da ação guerrilheira entre o Tocantins e o Araguaia (1972-1974) influenciou decisivamente a política do Estado para a área de conflito na Amazônia. A iminência de um movimento armado provocou um temor maior nas elites dirigentes [...]. O que mais preocupava era a possibilidade de ligação entre grupos armados e os movimentos sociais.

Para se acabar com essa possibilidade, os militares conseguiram desativar os focos da guerrilha, à custa de um enorme número de mortes de guerrilheiros e pessoas da região. Após essa intervenção, o Estado continuou a proposta de ocupação desse território, seguindo a política empresarial, e, com isso, o aumento do fluxo de transporte nas duas vias de acesso – Belém Brasília e Transamazônica.

Vale dizer que estas rodovias deixam, para a região do Bico do Papagaio, o fluxo de riquezas e o rastro de pobreza, pois o impacto negativo do aumento das desigualdades sociais, entre outros, consiste em as pessoas que ali residem não usufruírem das riquezas que passam pelas estradas, especialmente, pela “política agressiva de ocupação dos ‘espaços vazios’, de ‘integrar para não entregar’” (FERRAZ, 2000, p. 64).

O Bico do Papagaio, em se tratando de uma região ainda carente de investimentos financeiros, atrelados a um projeto de política pública que fortaleça a região, ainda traz em suas marcas a má distribuição global de uso de recursos, sendo, em muitos casos, a origem dos conflitos sociais. Por outro lado, se houver investimento com metas bem estabelecidas

e que possibilite as realizações pessoais de vida dos que vivem nessa região, isso poderá contribuir fortemente para o desenvolvimento local e regional e para minimizar os conflitos.

Quanto aos municípios estudados, Tocantinópolis e Araguatins, de forma geral, destaca-se que eles apresentam um quadro econômico com os seguintes setores: funcionários públicos, comércio varejista, prestadores de serviços, atividades agropecuárias, pequenas indústrias, bancos e também mercado informal. O funcionalismo público nas três esferas, federal, estadual e municipal, se constitui numa das maiores fontes de renda do município, uma vez que é com o salário dos servidores que se proporciona maior “circulação” de dinheiro na cidade. Outra fonte de renda, que cabe destacar nos municípios, diz respeito ao Programa Bolsa Família, um dos únicos meios de sustento das famílias mais pobres da região.

Há de se considerar, na composição econômica do Município de Tocantinópolis, a empresa TOBASA - Bioindustrial de Babaçu, responsável pela compra de amêndoas e do coco inteiro e pela comercialização deste produto, sendo considerada uma grande ameaça à subsistência das quebradeiras de coco. Todavia verifica-se que a atividade extrativa do babaçu nos municípios do Bico vem diminuindo gradativamente, e uma das causas dessa extinção está na implantação de pastagens que leva ao desmatamento de áreas de babaçus e, conseqüentemente, à diminuição da produção extrativa (ROCHA, 2011). Além dessa empresa, Tocantinópolis conta com a Bonasa Alimentos S/A, que tem como principais atividades a criação de frangos para corte, produção de pintos, criação de outros galináceos (exceto para corte), fabricação de alimentos para animais, fabricação de produtos de carne, produção de ovos etc., gerando emprego e renda para as famílias tocantinopolinas.

Importante destacar a grande circulação e intercomunicação das pessoas com os municípios que compõem a região do Bico do Papagaio, como em relação aos estados que fazem limite com esta. Por exemplo, os Municípios de Tocantinópolis e Araguatins tendem a ter relação de dependência com os Municípios de Marabá, Araguaína, Estreito e Imperatriz, seja em relação ao setor de serviço (bancário, saúde, compra de produtos gerais, transporte aéreo e rodoviário etc.) como de lazer.

Para melhor entendimento sobre o *lôcus* da pesquisa, apresentam-se os Municípios de Tocantinópolis e Araguatins.

## Tocantinópolis

### Ilustração 2: Mapa de Tocantinópolis



Fonte: Cidades/Informações Completas/IBGE/2017.

População estimada 2016 - 23.130
População 2010 - 22.619
População residente urbana 18.318 pessoas
População residente rural 4.301 pessoas
<b>Fonte:</b> IBGE/ Censo demográfico de 2010.
Área da unidade territorial 2015 (km <sup>2</sup> ) - 1.077,073
Densidade demográfica 2010 (hab./km <sup>2</sup> ) - 21,00
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010) - 0,681

### Histórico:

De acordo com o histórico disponível no site do IBGE/2017, no ano de 1818, partiu um grupo de bandeirantes de Pastos Bons (MA) com o intuito de catequizar os índios da margem esquerda do rio Tocantins, dando início ao primeiro núcleo de habitantes. Esta região, considerada fértil e possuidora de imensa quantidade de madeiras para construções e babaquais, encantou dois componentes daquela bandeira, Antônio Faustino e Venâncio, que acabaram por ficar na região.

Estes batizaram o lugar de Boa Vista, já que a altitude permitia uma excelente visão das águas do Tocantins. Mais tarde, veio se chamar de Boa Vista do Padre João, pela influência do padre João Lima, personagem marcante na história de Tocantinópolis, pois não era somente vigário que guiava o seu rebanho, no que diz respeito à religião, mas também mantinha poder político e somente sua opinião valia.

Para se ter uma ideia dos feitos desse padre, ele chegou

[...] a promover três revoluções, das quais a principal foi a última, no ano de 1936. Foi eleito nesse ano Manoel Gomes da Cunha. O padre João Lima por ser seu adversário político retirou-se para o interior do município onde organizou uma turma com duzentos homens armados, inclusive indígenas, e a dez de maio de 1936 entrou na cidade tomando a prefeitura após ter posto a correr todos os funcionários dessa repartição. (IBGE/Histórico, 2017).

A fama desse padre ficou cravada na memória do povo e, inclusive, ainda hoje, a cidade é lembrada como a “Terra do Padre João da Boa Vista”, que mantém vivas antigas práticas, mas com novas reconfigurações, mistura da religiosidade, tradição, poder e mando. Vale dizer que, em 1852, passou a ser Distrito de Boa Vista do Tocantins e, somente em 28 de

julho de 1858, foi elevada à categoria de cidade, tendo como fundador reconhecido, Pedro José Cipriano. Em 1943 passou a ser chamada de Tocantinópolis.

## Araguatins

### Ilustração 3: Mapa de Araguaatins



Fonte: Cidades/Informações Completas/IBGE/2017.

População estimada 2016 - 34.810
População 2010 - 31.329
População residente urbana 20.135 pessoas
População residente rural 11.194 pessoas
<b>Fonte:</b> IBGE/ Censo demográfico de 2010.
Área da unidade territorial 2015 (km <sup>2</sup> ) - 2.625,286
Densidade demográfica 2010 (hab./km <sup>2</sup> ) - 11,93
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010) - 0,631

### Histórico:

Está registrado no histórico disponível no site do IBGE/2017 que o Município de Araguaatins, banhado pelo rio Araguaia, portanto, no sentido contrário de Tocantinópolis, começou a ser povoado em 1867, tendo como primeiro morador Máximo Libório da Paixão. Em 1868, instalou-se no local Vicente Bernardinho Gomes, que veio a ser o fundador desse povoado e o batizou Vila São Vicente do Araguaia, em homenagem ao padroeiro São Vicente Ferrer e ao rio Araguaia.

Em 1913, o povoado foi elevado a município, pela lei estadual nº 426, de 21 de junho, mas somente em 1931 de fato foi efetivada oficialmente a sua instalação pelo decreto nº 1.224, de 7 de junho. Nesse mesmo ano, a família imperial, D. Pedro de Orleans, D. Pedro Gastão e a princesa dona Francisca, em viagem pelo interior do Brasil, veio até o município de São Vicente do Araguaia para uma visita (LOPES, 2014).

Em 1945, a sede do município foi transferida para Itaguatins, pelo presidente Getúlio Vargas, e só em 1949 foi oficialmente reinstalada no antigo povoado. O nome Araguaatins nasceu da junção dos rios Araguaia e Tocantins, sugestão do prefeito da época, sendo aprovado no decreto nº 8.305, de 1943 (LOPES, 2014).

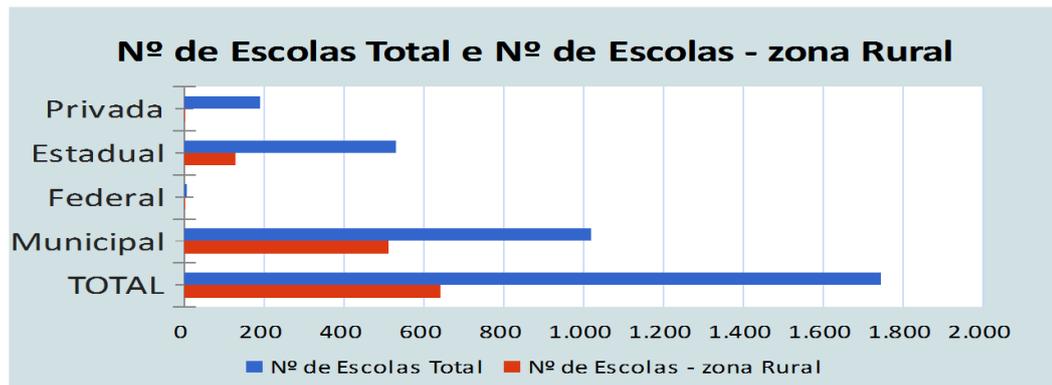
#### 1.2.1 A oferta da educação no estado do Tocantins

Após a contextualização dos municípios, apresentar-se-á o contexto da educação em dados numéricos do Brasil e Tocantins, o que justifica a pesquisa nas escolas multisseriadas

no referido estado. Assim, pode-se dizer que, no Brasil, 114,7 mil escolas que ofertam a educação básica se encontram sob a responsabilidade dos municípios, sendo que 33,9% são escolas rurais e 66,1%, urbanas. E, ainda, 15,9% das escolas rurais têm até 500 alunos matriculados e 23,8%, até 50 alunos matriculados, destas, 7,2% das escolas possuem um único professor (INEP/MEC/2017).

No Tocantins, em 2013, apresentava-se um total de 1.745 escolas da educação básica, sendo que 63% eram urbanas e 37%, rurais, compreendendo desde a educação infantil ao ensino médio. Ao se comparar o número total de escolas com o número total de escolas da zona rural, percebe-se que a maior oferta de escolas rurais se encontra na rede municipal de ensino, como demonstra a Figura 1.

**Figura 1: Número de escolas da educação básica - SEDUC/TO - 2013**



Fonte: SEDUC/TO - Censo Escolar da Educação Básica 2013<sup>16</sup>.

Para se complementar os dados mostrados na Figura 1, apresentam-se os dados do número de escolas rurais e escolas multisseriadas das redes estadual, federal, municipal e particular do Tocantins, no ano de 2015.

**Tabela 2: Número de escolas rurais/multisseriadas - síntese/2015/TO**

Dependência Administrativa	Localização	Escolas Rurais	Escolas Multisseriadas
Estadual	Rural	128	82
Federal	Rural	2	0
Municipal	Rural	444	333
Particular	Rural	3	1

Fonte: Censo Escolar/Estatística/SEDUC/TO/2015.

<sup>16</sup> Site da SEDUC/TO: <http://seduc.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/>.

Estes dados confirmam o que já estava posto anteriormente, que o maior atendimento dos alunos da zona rural é realizado pelo município, o que significa dizer que, desde o ano de 2013, os maiores números de escolas multisseriadas se encontram também nessa rede de ensino. Há de se considerar que, nos dados fornecidos pela SEDUC/TO, estão contidas escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extensões etc. Assim, destaca-se que a escolha de pesquisa recai para as escolas municipais multisseriadas, localizadas na zona rural, não sendo indígenas e/ou quilombolas, pois são outras análises que deverão ser realizadas, levando-se em consideração a especificidade dessas populações.

Os dados também revelam que, em termos de colaboração e responsabilidade entre as esferas, o município passou a absorver alunos de ensino de primeiro ao quinto ano, principalmente da zona rural, e o estado assumiu o ensino fundamental do sexto ao nono ano e ensino médio, em especial na zona urbana, com o processo de transferência de responsabilidade educacional ao município e o reordenamento das responsabilidades entre os entes federados (município, estado e governo federal).

As consequências “naturais” foram a desativação das escolas da zona rural, geralmente configuradas no atendimento a turmas multisseriadas e unidocentes, e a concentração dos alunos em escolas nucleadas na sede do município. Assim, duas ou mais escolas desativadas passaram a constituir uma única escola com o objetivo de aumentar o número de alunos para fazer frente à alocação de recursos, estratégia que ocorre sempre de forma desorganizada e contraditória quanto à articulação discurso-prática.

A Tabela 3 demonstra o número de escolas que vêm caindo no período de 2013 a 2015 em vista das atuais políticas de desativação das escolas do meio rural.

**Tabela 3: Número de escolas rurais/multisseriadas nos anos de 2013 a 2015/TO**

Ano	Dependência Administrativa				
	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total Geral
2013	127	2	511	2	642
2014	128	2	460	3	593
2015	128	2	444	3	577

Fonte: Censo Escolar/Estatística/SEDUC/TO/2013 a 2015.

O que se pode observar com os dados apresentados é que, nos anos de 2013 a 2015, o número de escolas vem diminuindo numa proporção de 10,13%, o que significa dizer que há um nítido movimento de fechamento das escolas, o que infringe a lei nº 12.960, de 27 de

março de 2014<sup>17</sup>, no artigo 28, parágrafo único, quando dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola. Assim estabelecido:

Art. 28. 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.

Nesse sentido, ao se cruzar os dados do mapeamento das produções científicas com o contexto do município e os dados estatísticos das escolas multisseriadas, perceber-se-á a necessidade de estudos sobre essas escolas, sobretudo, a luta pela não invisibilidade delas tanto no poder público como na sociedade em geral, como forma de resistência à não desativação e principalmente que esta se faz necessária em municípios pobres, como os descritos acima, onde o maior índice de crianças e jovens pobres que estão fora da escola é das regiões Norte e Nordeste, conforme dados da PNAD de 2015, disponíveis no site da UNICEF<sup>18</sup>.

Diante do exposto, pode-se afirmar a importância das escolas multisseriadas para as regiões que ainda necessitam deste modelo de escola, pelo número baixo de alunos e sua localização, portanto, a luta pela sua viabilidade para a população rural que ainda necessita delas, daí em se pensar na sua reinvenção e no aprofundamento de pesquisas científicas sobre elas.

### **1.3 Método e procedimentos metodológicos**

Para a análise do objeto em estudo, optou-se pela pedagogia histórico-crítica, inspirada nos fundamentos teóricos das investigações desenvolvidas por Marx<sup>19</sup> nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade capitalista.

Com base nesse apontamento, torna-se oportuna a reflexão sobre a relação da educação com a sociedade capitalista para a análise aqui exposta, pois é um desafio interpretar e descortinar as armadilhas postas nas concepções pedagógicas, pensadas a partir dos ideários da burguesia para a educação escolar.

---

<sup>17</sup> Esta lei será aprofundada no capítulo 3 desta tese.

<sup>18</sup> Site de UNICEF: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_36288.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36288.html)

<sup>19</sup> Vale esclarecer que para este trabalho houve uma tentativa de aproximação do método materialismo histórico-dialético.

Desse modo, esta tese, tendo como base o processo investigativo de Marx, toma o real, o concreto tanto no ponto de partida quanto de chegada, no movimento dialético. Assim, o concreto no pensamento para Marx se apresenta “como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 2003, p. 247). Além disso, o caminho da construção do conhecimento requer a relação entre o abstrato e o concreto, sendo este processo dialeticamente contraditório. “Em outras palavras, o concreto é realizado no pensamento através do abstrato, através de seu próprio oposto, e é impossível sem ele” (ILIENKOV, 1960, on-line).

Com esta análise, pode-se concluir que, para Marx, ascender do abstrato ao concreto representa sucessivas aproximações, assim, ele diz:

No primeiro passo reduziu a representação a uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam a reprodução do concreto por meio do pensamento [...] enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. (MARX, 2011, p. 78).

Interessante acrescentar a esta análise as reflexões de Wachowicz (1989) sobre a relação do abstrato e concreto. Essa autora pontua que Marx, em todas as instâncias, demonstra que o pensamento é informado pelo real e este é anterior ao pensamento e subsiste a ele. Nesse sentido, a realidade não pode ser diretamente apreendida, mas mediatizada para o pensamento. Aqui se situa a instância intermediária entre o pseudoconcreto, abstrato e concreto, pois elevar o pensamento do abstrato para o concreto faz referência a uma realidade que é anterior ao pensamento. Mas esta “realidade só se torna concreta para o pensamento quando são explicadas suas determinações: estas que são os nexos internos que a fazem ser assim como é” (WACHOWICZ, 1989, p. 34-35). Chegando a esse ponto, ter-se-ia que fazer o movimento do retorno do percurso investigativo, reconstruir o caminho para se chegar à essência. Neste caminho de volta, não será mais uma visão caótica de um todo, mas uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2003; 2011).

Desse modo, o ponto de partida desta tese tomou para análise as concepções pedagógicas no seu contexto histórico para a compreensão do presente, nas quais estão contidos os elementos do passado, após, procurou-se conhecer a essência do que está posto pelo movimento “Por uma Educação do Campo” e pelo Estado, finalizando-se com análise e reflexão das práticas pedagógicas dos professores, de forma a se identificar as relações e mediações que se estabelecem na sala de aula, no pensamento pedagógico do professor e na sua relação com as políticas educacionais postas pelo poder público.

Para se ascender do imediato para o mediato, na busca do conhecimento do objeto na sua totalidade, a educação, tomaram-se como categorias de análise para esta tese a contradição, ideologia, práxis e alienação, com o objetivo de se perceber as mediações postas nas políticas educacionais e que, por sua vez, podem materializar-se nas práticas dos professores das escolas multisseriadas dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins.

Desse modo, em busca da superação da aparência em direção à essência, utilizaram-se diversas técnicas de investigação para o desvelamento das mediações e contradições do objeto em estudo. Nesse sentido, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram:

**a) pesquisa bibliográfica:** foram realizadas incursões em livros, publicações científicas, periódicos impressos e *on-line*, entre outros, que tratam sobre a questão da concepção pedagógica, políticas educacionais, educação do campo e escolas multisseriadas;

**b) pesquisa documental:** foram analisados os principais documentos que orientam a educação do campo a partir de 1990, especialmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, entre outros. Também foram objeto da pesquisa os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas pesquisadas para uma análise das teorias pedagógicas que os embasavam.

**c) pesquisa de campo:** *o locus* da pesquisa foram os Municípios de Araguatins e Tocantinópolis, que têm um total de 22 escolas multisseriadas que ofertam o ensino fundamental primeira fase, sendo 16 escolas em Araguatins e seis em Tocantinópolis. Destas, foram trabalhadas sete escolas em Araguatins e quatro em Tocantinópolis com a investigação *in loco*. Para a pesquisa de campo, foi elaborado um roteiro que ajudasse na observação da prática dos professores em sala de aula. Após cada visita, a pesquisadora se sentava com os professores para tirar dúvidas e conhecer mais de perto o trabalho que a escola desenvolvia;

**d) grupo focal:** a técnica aplicada objetivou delinear a realidade vivenciada pelos professores das classes multisseriadas e dirimir dúvidas ao longo do processo de pesquisa. Para Gatti (2005, p. 11), o trabalho com grupos focais permite compreender

[...] processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]. Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisador se propõe.

Assim, foram realizados três encontros com os professores desses municípios, utilizando-se um roteiro de perguntas para que eles pudessem interagir e responder sem constrangimento sobre o assunto tratado, manifestando suas percepções e pontos de vista. Esses encontros contaram com a presença de dez professores da rede municipal de ensino de

Araguatins, das sete escolas multisseriadas, e de um técnico da SEMEC; já em Tocantinópolis participaram 11 professores das quatro escolas pesquisadas, quatro gestoras, dois técnicos da SEMEC, com o intuito de compreender o universo da prática pedagógica dos professores. Todos os encontros foram gravados, para posteriormente serem transcritos e analisados;

**e) entrevistas e questionários:** os questionários foram elaborados com questões abertas e fechadas, aplicadas por amostragem, para as famílias dos alunos e para os professores e técnicos. Os questionários destinados às famílias dos alunos das escolas tiveram como objetivo conhecer a realidade socioeconômica deles. Ao todo, participaram 28 famílias, sendo nove de Araguaatins e 19 de Tocantinópolis. As entrevistas foram semiestruturadas e destinadas aos professores e técnicos das secretarias municipais, organizadas com um roteiro previamente planejado para que os participantes pudessem conversar com o entrevistador de forma descontraída, mas que fornecessem informações relevantes de acordo com os objetivos aqui propostos, bem como deu-se oportunidade de esclarecer ao pesquisador questões obtidas na visita *in loco*, que não estavam tão claros no primeiro momento. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Registra-se que em Tocantinópolis, nas escolas pesquisadas, trabalham 11 professores, mas somente oito se colocaram à disposição para responder às perguntas da entrevista e questionário. Em Araguaatins, nas escolas pesquisadas, trabalham dez professores e todos se dispuseram a responder ao questionário e participar da entrevista, perfazendo um total 18 professores. Também participaram das entrevistas dois técnicos da Secretaria de Educação, sendo um da SEMEC de Araguaatins e um de Tocantinópolis, e teve-se como objetivo traçar o perfil dos professores para melhor se conhecer a realidade em que vivem e trabalham, tal como demonstra a Tabela 4.

**Tabela 4: Distribuição das escolas, professores e gestores dos municípios de Tocantinópolis e Araguaatins / 2016**

Dados	Municípios		Total
	Tocantinópolis	Araguatins	
Nº de Escolas	4	7	11
Nº de Professores	11	10	21
Nº de Gestores	4	0	4
Nº de Técnicos	1	1	2
Total Geral	20	18	38

Fonte: pesquisa de campo/2016.

Outro ponto importante para esta pesquisa e tão decisivo quanto o processo de escolha das técnicas e elaboração dos instrumentos, foi a seleção dos municípios, escolas e sujeitos, que exigiu critérios tais como: 1) município: apoio logístico dos municípios à concretização

da pesquisa; 2) escola: a distância da escola à sede do município para facilitar o trabalho da coleta de dados; 3) sujeitos: disposição para participar e apoiar a pesquisa; 4) família: a escolha se deu pela proximidade da casa dos familiares que tinham filhos na escola.

Para análise dos dados, procurou-se conhecer a realidade concreta, no movimento de superar a aparência para a essência, como forma de apreender o objeto enquanto concreto pensado, por ser um produto do pensamento na sua totalidade, por meio de suas determinações e mediações, ou seja, para a apreensão dos fenômenos como síntese de múltiplas determinações. Com efeito, partiu-se “do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (MARTINS, 2006, p.15).

Assim, os dados coletados foram organizados de acordo com as categorias empíricas, a concepção pedagógica, concepção de educação do e no campo, educação específica e escola multisseriada, por serem estas categorias que melhor possibilitam analisar os complexos elementos da realidade apresentada, especialmente quando se trata de concepção pedagógica, tal como demonstra o Quadro 2:

**Quadro 2: Categorias empíricas**

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos observáveis</b>
Concepção pedagógica	Levaram-se em conta as teorias pedagógicas em que os professores das escolas multisseriadas pautam suas práticas pedagógicas.
Concepção de educação do e no campo	Considerou-se se os professores conheciam a concepção Por uma Educação do Campo e se conheciam os pressupostos teóricos e filosóficos em que esta proposta está ancorada.
Educação específica	Procurou-se saber se, para eles, era importante uma educação específica para o campo.
Escolas multisseriadas	Consideraram-se as principais dificuldades e possibilidades das escolas multisseriadas e como estas desenvolviam seus trabalhos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora 2016/2017.

Desse modo, os dados coletados foram organizados em quadros de análise por categoria empírica, de forma que possibilitassem a interpretação do campo da pesquisa, e, nesse momento, para o processo de análise e teorização, articulou-se com as categorias de análise (contradição, ideologia, práxis e alienação), o que possibilitou melhor organização do pensamento e articulação do real concreto para o concreto pensado.

Aqui se faz um parêntese para se explicar melhor a escolha de rede de ensino. Quando foi demonstrado o número de escolas por dependência administrativa e localização, apontou-se que a rede municipal foi o objeto da escolha para este estudo. Tal escolha justifica-se pelo

número inferior de escolas do campo que são atendidas pela rede estadual de ensino, que, no caso de Tocantinópolis, são apenas duas escolas e, em Araguatins, quatro. Outra questão importante de se destacar é que essas escolas são seriadas e não multisseriadas, o que, pela sua forma de organização, já as excluía da pesquisa, conforme pontuado e demonstrado anteriormente. Há de se considerar também, que, nesta pesquisa, a escolha dos dois municípios se deu como forma de se demonstrar a realidade das escolas do campo, dos dois maiores municípios da região do Bico do Papagaio, tanto pelo número de habitantes, como pela importância na região.

Desse modo, o propósito de analisar duas localidades pertencentes a uma mesma região não foi o de fazer um comparativo, mas demonstrar o mesmo universo de pesquisa, as escolas multisseriadas, que, ao mesmo tempo em que apresentam realidades distintas, se assemelham na organização da vida do campo e, principalmente, enfrentam os mesmos desafios em suas práticas pedagógicas.

Para melhor se conhecer o campo da pesquisa, foi necessário traçar um perfil dos alunos, professores e escola, com o intuito de poder se compreender os caminhos dilemáticos que tanto alunos quanto professores percorrem. Para tanto, dividiu-se a pesquisa em três etapas para coleta de dados que foram realizadas no ano de 2016: 1) levantamento das condições socioeconômicas das famílias dos alunos; 2) levantamento do perfil dos professores; e 3) levantamento do perfil da escola.

A pesquisa de campo nas escolas e comunidade teve início em Tocantinópolis e Araguatins no ano de 2016, onde se teve a oportunidade de se apresentar a proposta de investigação aos envolvidos na pesquisa, professores e gestores dos municípios escolhidos. De modo geral, a aceitação foi imediata, não se enfrentou problema de resistência quanto à realização do trabalho, pois a pesquisa envolvia visitas às escolas e sala de aula. Essa confiança se deve pelo trabalho de pesquisa que a pesquisadora já vinha realizando ao longo dos anos nessa região e que se estendeu para a comunidade do entorno da escola.

Na ida até as escolas em Tocantinópolis não se encontraram obstáculos, pois as escolas não são de difícil acesso, precisando-se apenas de agendamento prévio para a realização das atividades. Já Araguatins, pela extensão territorial, as idas até as escolas não foram tão fáceis, pois elas são de difícil acesso e isoladas, o que demandou várias tentativas de estratégias para se conseguir realizar as atividades. Todas as atividades foram realizadas pela pesquisadora que contou com a parceria de outra pesquisadora de doutorado que ajudou em termos de custo, parceria e troca de experiências. Ressalta-se que a pesquisadora não contou com bolsa de estudo ou outro tipo de recurso que viabilizasse a pesquisa, tudo foi

custeado pelo seu próprio recurso. Aqui talvez se encontre a explicação de poucos estudos que envolvem o meio rural, pois, não se tendo recurso para se custear a pesquisa *in loco*, conseqüentemente, inviabiliza-se todo o processo investigativo.

Vale destacar que na pesquisa “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 1994, p. 27). Dessa maneira, procurou-se demonstrar a relevância deste trabalho para o estado do Tocantins bem como a importância das escolas multisseriadas para a classe trabalhadora rural, no intuito de gerar mais inquietações e aprofundamentos para a produção de novos estudos para essa área de pesquisa.

## Capítulo 2 - As concepções pedagógicas no Brasil: desenvolvimento histórico e perspectiva

Passarim do jalapão  
Me revele alguns segredos  
Teus mistérios e magias  
Cante ao povo brasileiro ...  
(DORIVÃ)

No primeiro capítulo desta tese foi apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa de forma a esclarecer ao leitor da construção do objeto em estudo. Neste capítulo, abordam-se as teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, com o pressuposto de elucidar como estas teorias vão se materializando e influenciando as propostas pedagógicas e as práticas dos professores no Brasil, especialmente para a educação do campo, a partir das implicações históricas e dos debates contemporâneos.

Assim, se faz necessário entender o que se compreende por concepção pedagógica, visto que ela faz parte da abertura deste capítulo. Desse modo, toma-se como ponto de partida a palavra “concepção” para melhor elucidar o entendimento dela sobre atividade pedagógica. Como se sabe, concepção é compreendida na filosofia como um ato de se criar conceitos e, indica, também, ação de entender algo ou alguma coisa. Para Japiassú e Marcondes (1996, p. 49) concepção é

uma operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral e psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamada de concepção, praticamente sinônimo de teoria (ex.: concepção platônica do Estado, concepção liberal da economia etc.). Operação intelectual pela qual o entendimento forma um conceito [...].

Sendo, portanto, a *concepção* representando um pensamento ou conceito, pautada na colaboração estreita das áreas de conhecimento, como: filosofia, história, psicologia, sociologia, entre outras, as quais enriquecem a compreensão das variáveis do contexto sócio-histórico de cada época, que se entende esta acepção correlata à teoria, que no caso em tela, corresponde aos estudos das teorias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a pesquisadora elege como orientador para este trabalho, a expressão concepção pedagógica voltada para a compreensão das ideias pedagógicas a partir da visão histórica e filosófica que as compõem, o que implica o estudo em sua gênese.

Assim, as teorias ligadas à educação, ao pensamento pedagógico, expressam as ideias sociais e pedagógicas subjacentes ao longo da história, o que ajuda na compreensão das bases teóricas que orientam as concepções pedagógicas. Desse modo, corrobora-se com o pensamento de Saviani quando define, no verbete<sup>20</sup> que elaborou para os 20 anos do HISTEDBR (on-line), que a expressão concepção pedagógica é

[...] correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo [...]. (SAVIANI, Verbetes, on-line)

Destarte, faz-se necessário, para o entendimento sobre a evolução da organização escolar, articular três níveis de análise para se identificar as principais concepções pedagógicas da educação: a filosofia da educação, a teoria da educação, ou pedagogia, e a prática pedagógica, todas elas apresentam pesos diferentes e se combinam diferentemente, conforme variam as concepções (SAVIANI, 2008b-2013b). No entanto vale dizer que, “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2008b, p. 80).

Dáí que a pedagogia como teoria da educação, de modo geral, está ligada ao componente fundamental da escola, que é o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor e aluno, com vista à orientação da prática educativa (SAVIANI, 2008b). Por outro lado, a teoria da educação não sendo pedagogia, analisa a “educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (SAVIANI, 2008b, p. 81), como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas.

---

<sup>20</sup> Verbetes elaborado por Saviani em 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm). Acesso em: 19 jan. 2018.

Tendo como base essa referência, este capítulo tem como premissa demonstrar as concepções pedagógicas a partir de dois divisores de água: teorias pedagógicas hegemônicas e teorias pedagógicas contra-hegemônicas, visto que a primeira tem como objetivo a conservação da sociedade vigente, e a segunda visa à transformação social, assim posto por Saviani (2008c, p. 12):

As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008c, p. 12).

Desse modo, as teorias pedagógicas hegemônicas expressam a formação do pensamento pedagógico das concepções idealistas no que se refere à relação educação e sociedade, vista por esta pedagogia como uma sociedade harmoniosa e, portanto, não se cogita a superação da ordem vigente. Na contramão desta visão, as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, com base materialista, trazem no seu bojo um projeto socialista/comunista para a superação da ordem vigente (da sociedade capitalista para a sociedade socialista), bem como a compreensão de que a realidade é construída pelo homem e com o homem, a partir do processo de trabalho (SAVIANI, 2008c).

Nesse sentido, em termos teórico-pedagógicos, para esta tese, e a partir da pesquisa empírica, de forma sucinta, pela complexidade da temática, abordar-se-á na primeira seção deste capítulo sobre as teorias hegemônicas na perspectiva das pedagogias tradicional, nova, tecnicista, construtivista, projetos, competências e multiculturalismo, com enfoque de conservação do projeto capitalista para a educação por meio das teorias educacionais; na segunda seção, serão abordadas as teorias contra-hegemônicas <sup>21</sup>por meio de duas perspectivas teóricas, que emergem a partir de 1980, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia Por uma Educação do Campo, como forma de superação dos enfoques preconizados pelas teorias que reforçam o projeto burguês de educação.

Feitas essas primeiras observações, considera-se necessário compreender o pensamento das concepções pedagógicas a partir dos principais acontecimentos políticos,

---

<sup>21</sup> Para maior aprofundamento das teorias contra-hegemônicas, consultar artigo do professor Dermeval Saviani, Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas no Brasil. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>.

econômicos e sociais de acordo com os elementos da história da educação no Brasil, tendo como referência a pesquisa historiográfica, realizada por Saviani, que concebe o pensamento filosófico, teórico e prático das teorias pedagógicas.

Assim, o marco da periodização desta tese começa no Brasil agrário, no período colonial, com a chegada dos jesuítas às terras brasílicas, por ser nesse período que se inicia a gênese da pedagogia tradicional, para maior compreensão das origens das ideias pedagógicas e como estas influenciam o lema “aprender a aprender”, visto que “não se podem criar ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes” (DUARTE, 2013, p. 17).

Por esse motivo, a incursão teórica deste estudo é considerada longa, refazendo um percurso histórico que possibilite visualizar as marcas da educação para o meio rural. Nesse sentido, o texto apresenta estudos que ajudam a compreender as teorias pedagógicas que norteiam as práticas dos professores, no caso em tela, os que trabalham em escolas multisseriadas do meio rural, e as teorias que subsidiam as propostas pedagógicas que orientam os sistemas de ensino, sem a pretensão de se esgotar as reflexões sobre essas teorias, mas de se fazer uma síntese de modo que se possam compreender os impasses teóricos e práticos da educação que influenciam a formação humana.

## **2.1 Revisitando as teorias pedagógicas hegemônicas entre 1549 aos dias atuais**

O termo hegemonia significa a existência da supremacia de determinada visão sobre a outra, neste caso, de uma teoria sobre a outra, de um projeto social sobre o outro. Nesse sentido, as teorias pedagógicas hegemônicas, de forma geral, trazem, nos seus pressupostos teórico-filosóficos, uma proposta de educação que procura conservar a sociedade vigente, o que corresponde aos interesses dominantes, portanto, tentam hegemônizar o campo educativo.

Essas teorias estão expressas nas seguintes concepções: humanística tradicional, com a vertente da pedagogia tradicional religiosa e leiga, com a preocupação em “como ensinar”; e a concepção humanística moderna, que tem como base teórica os pressupostos da pedagogia nova nas suas diferentes modalidades, que traduz a pergunta “no como aprender”, “o que levou a generalização do lema ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2008b, p. 81).

Nesse sentido, o presente trabalho aproxima essas pedagogias ao mito de Sísifo, que, no jogo ideológico do projeto burguês para a área da educação, vem explicando a sua visão de mundo de forma fantasiosa no lugar da produção real dos meios reais de vida e da própria vida, permanecendo na contemplação do mundo sensível. Em geral, trata-se de dissolver o absurdo existente em outra estúrdia qualquer que possa explicar a realidade a partir das ideias,

sem que o homem possa ter consciência da produção de sua própria história, fazendo com que eles reproduzam uma representação ilusória do real (MARX; ENGELS, 2007).

Nessa perspectiva, aqui se faz a comparação com os esforços despendidos e árduos que os professores realizam em suas atividades pedagógicas rotineiras e vazias de sentido, submetidos a um emaranhado de concepções pedagógicas hegemônicas que os tornam presas das ideologias dominantes, como se fossem dominados por uma força estranha, o Sísifo, não compreendendo de fato o que essas pedagogias defendem enquanto visão de mundo, visto que não se pode “explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). Nesse sentido, deve-se mostrar as ideias dos ideólogos que eliminam da história os elementos materialistas, onde explicam o mundo por meio de suas falácias especulativas e mitológicas, não possibilitando uma transformação radical da sociedade, nem tão pouco uma práxis revolucionária.

Desse modo, para que a transformação social aconteça, é necessário posicionamento crítico na explicação da realidade do mundo, mas, “para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária” (KOSIK, 2002, p. 22). Assim, partindo de Marx e Engels (2007), a dissolução real, prática dessas mitologias que são representadas e dissolvidas na consciência dos homens só será realizada por circunstâncias modificadas, ou seja, subvertendo-se as bases de todo o existente, e não por fantasias.

A questão pautada até aqui, conduz para o entendimento sobre a ideologia e como elas estão postas nas teorias pedagógicas. Para Chauí (1986, p. 62-64), a ideologia propriamente dita é um sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores não estão vinculados à produção material da existência, ou seja, as ideias aparecem produzidas somente pelo pensamento, pois seus produtores estão distantes da produção material. Nesse sentido, faz-se necessário inferir sobre a ideologia e a relação com a ideia de que o trabalho intelectual e o manual são independentes, o primeiro está em detrimento do segundo, renegando, para o segundo plano, o trabalho manual, resultante da divisão social do trabalho.

Em contrapartida, Gramsci (1978) considera necessário distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a determinada estrutura, das ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. E ainda diz o filósofo que as ideologias são historicamente necessárias e tem validade “psicológica”, elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. “Na medida em que são arbitrárias, elas não criam senão “movimentos”

individuais, polêmicos, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma)” (GRAMSCI, 1978, p. 63). O que se percebe na assertiva de Gramsci é que existe uma ideologia contra-hegemônica, produzida pela classe trabalhadora, e que não se caracteriza pela falsa realidade. A ideologia, para Gramsci, é um conjunto de ideias produzidas por uma classe social, podendo aquela assumir as conotações de “falsa consciência”, quando utilizada para fins de dominação e hegemonia, mas, também, pode ser uma tomada de consciência por parte da classe dominada como forma de contrapor as ideologias arbitrárias.

Portanto, faz-se necessário conhecer as bases teóricas dessas teorias pedagógicas e seu contexto histórico, relacionado aos problemas de cada época, para melhor compreensão das ideias defendidas pelos teóricos. Haja vista que, as teorias pedagógicas hegemônicas, liberais e neoliberais, que influenciaram, e influenciam, a educação brasileira, tendo como ponto de partida a dinâmica da história relacionada às ideias pedagógicas que se circunscreveram no desenvolvimento da sociedade, no jogo descontinuidade na continuidade, no movimento da história, essas teorias vão se transformando (SAVIANI, 2008b), reforçando as ideologias da classe dominante, ou seja, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Deste modo, a incursão sobre a teoria pedagógica hegemônica, para este trabalho, se inicia desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549. Nesse período, o país se insere no mundo ocidental cristão, por meio de três aspectos articulados entre si: colonização, catequese e educação (SAVIANI, 2013b). Nesse entendimento, torna-se oportuno entender a forma como se articulava a pedagogia “jesuítica nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português” (SAVIANI, 2013b, p. 7), portanto, um país hegemônico em relação a sua colônia.

Desse modo, “a mais antiga notícia da educação brasileira é datada do início do período colonial” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 130), quando o rei de Portugal, Dom João III, envia a Companhia de Jesus (criada por Inácio de Loyola), para o Brasil com a missão de converter os gentios à religião católica, mas, principalmente, garantir os interesses econômicos do colonizador. A esse respeito, Ferreira Jr. e Bittar (2000, p. 19) assinalam que, “por trás da obra de conversão e evangelização dos índios ao cristianismo, realizada através da comunicação e catequese (gramática, vocabulário e catecismo), estavam os interesses econômicos da empresa colonial metropolitana”.

Nesse contexto, tem início o primeiro sistema educacional brasileiro, com o padre Manoel da Nobrega (1549), sob a bandeira de evangelização dos gentios ao cristianismo, os jesuítas obscureciam as verdadeiras intenções que estavam por trás do cenário mundial, tais como as tensões entre a Igreja Católica e o protestantismo, mas, principalmente, entre a coroa portuguesa e a burguesia mercantil, bem como os interesses econômicos. Sobre esse aspecto, vale dizer que, no cenário europeu, os constantes embates entre os movimentos religiosos cristãos, provenientes da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, fizeram com que a Igreja Católica, entre outras medidas do Concílio de Trento (1545-1563), criasse a Companhia de Jesus, 1540, com a ordem jesuítica, como forma de reagir as tais intempéries e aumentar o rebanho da Igreja Romana.

Desse modo, fazia-se necessário consolidar a conquista das novas terras da coroa portuguesa e aumentar o número de cristãos, para isso, catequisar os gentios (os primeiros habitantes da terra conquistada) era o ponto de partida para a colonização. Percebe-se aí a “estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil” (SAVIANI, 2013b, p. 31), o que possibilitou o caminho para a construção do sistema educacional promovido pela Companhia de Jesus.

Em decorrência disso, foi inevitável a aculturação dos índios, tendo “a catequese a sua ideia-força” (SAVIANI, 2013b, p. 31), unida à instrução, assim, abria-se caminho para o domínio de homens e terras, de forma violenta e intolerante, também, gananciosa, como retrata Ribeiro (1995, p. 51)<sup>22</sup>, citado por Ferreira Jr. e Bittar (2000, p. 17), quando diz que a empreitada jesuítico-lusitana foi marcada por um somatório de violência moral, intolerância, prepotência e ganância. Dir-se-ia até que aqui estão contidos os verdadeiros interesses da catequese, manter os interesses da coroa, por meio da manipulação ideológica, o que facilitaria aos índios realizarem os serviços e a servir aos senhores de Deus e à coroa, consolidando a posse ultramarina desta da América.

Nesse período de consolidação da colônia portuguesa e do próprio caminhar da história de conquista, a educação dos índios aos poucos foi sendo deixada de lado pela Companhia de Jesus, surgiam novos interesses, ou seja, a intensificação da educação dos filhos dos grandes proprietários de terra tornou-se mais importante para a empreitada de consolidação da colonização brasileira, descrita por Ferreira Jr. e Bittar (2000, p. 18) desta forma:

[...] os índios foram sendo deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação

---

<sup>22</sup> RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de “um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores” (RIBEIRO, 1995:76). Para tanto, os colégios jesuíticos contavam com uma estrutura pedagógica que lhes conferiam a condição de instituições como uma ótima qualidade de ensino, desde que se compreenda por qualidade a aquisição do saber clássico acumulado historicamente pela civilização ocidental cristã.

Essa passagem histórica é também reforçada por Romanelli (1998, p. 35), quando diz que

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorridas no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país Europeu”, com os olhos voltados para fora, impregnados de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

Como se pode observar, todo o período de colonização e, também, o período imperial, bem como o período republicano trazem as marcas do elitismo e exclusão, transformando a educação em uma educação de classe: de um lado, a aristocracia rural e, de outro, as populações de menor poder aquisitivo como índios, escravos, mamelucos, cafuzos e pobres brancos e negros, verdadeiro símbolo da divisão de classe expressa no mundo e no Brasil pré-capitalista.

No plano das concepções pedagógicas, é a pedagogia tradicional com a vertente cristã que emerge nesse período de colonização e império, com duas faces da mesma moeda: a primeira com a chegada dos padres jesuítas - Manoel da Nobrega, em 1549, e José de Anchieta, em 1553, entre os anos de 1549 a 1599. A segunda, entre os anos de 1599 a 1759, com a institucionalização da pedagogia jesuítica - a *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2013b, p. 31).

A *Ratio Studiorum* marcou a consolidação da educação jesuítica, coerente com o princípio escolástico, e tinha como premissas a formação intelectual clássica, a moral e os bons costumes. Com esses preceitos, a formação intelectual e moral formava a base de uma coletânea, ou melhor, um plano e organização de estudos, que tinha no seu pressuposto a organização didática das normas que regulamentavam o ensino nos colégios jesuíticos, com 467 regras. Estas explicavam detalhadamente sobre o currículo, processo de admissão, acompanhamento dos alunos, método de ensino e aprendizagem, posturas respeitadas dos professores e alunos, hierarquia organizacional, bedel (disciplinador), regras para as provas escritas, entre outros.

Segundo Saviani (2013b), o ideário pedagógico da *Ratio Studiorum* passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, melhor dizendo, a gênese da pedagogia tradicional, centrada no autoritarismo da metodologia, com orientação universalista e formação humanística, como base essencialista de homem, assim descrito:

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2013b, p. 58).

Portanto, nada mais justo que um plano de estudo para a formação humana, pois, sendo o homem a imagem e semelhança do divino, aquele precisava de regras para ser conduzido à essência humana, merecedor da dádiva da vida sobrenatural, mas, para isso, esse homem deveria ser dócil, humilde e obediente, é o que estava implícito nas regras da *Ratio* para a formação de uma mente alienada e alienante.

Assim, para Saviani (2008b), o que é preponderante na concepção tradicional é o conjunto filosófico sobre a educação, ou seja, a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação. E ainda acrescenta:

Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que toma como base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que concretiza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos. (SAVIANI, 2008b, p. 78).

Essa assertiva de Saviani traz, no seu contexto, que esta pedagogia tem suas marcas fincadas no idealismo, pertencente a uma tradição religiosa, que contaminou o mundo ocidental, inspirando a conformação do ser humano das suas condições sociais, convertendo-o em um cidadão completo, que soubesse obedecer de acordo com a justiça.

Diante do exposto, assinala-se que a pedagogia tradicional, decorrente da filosofia da essência, não implicava na compreensão mais séria sobre as questões políticas. Nota-se que, durante a Idade Média, essa concepção articulava a essência humana com a criação divina; já na época moderna, após a ruptura com a produção feudal e a ascensão do modo de produção capitalista, tendo como classe hegemônica a burguesia, advogava-se a filosofia da essência como suporte em defesa da igualdade entre os homens (SAVIANI, 2007a). Reconhece-se que a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em terras brasileiras corresponde à pedagogia derivada da concepção humanística tradicional na sua vertente

religiosa, passando, posteriormente, para a vertente leiga, após a expulsão dos jesuítas em 1759.

Com relação à expulsão dos jesuítas, Romanelli (1998) destaca que houve desmantelamento de todo o sistema educacional implantado por esta ordem, o que ocasionou um lapso de 13 anos que transcorreu entre a saída dos jesuítas até as primeiras providências de substituição dos educadores, por sinal, leigos, e seria a primeira vez em que o Estado assumiria o ensino no Brasil.

Assim, a partir de 1759 a 1827, no contexto de reformas políticas, administrativas, econômicas e sociais, com a marca do despotismo esclarecido, tem-se a pedagogia tradicional com a vertente leiga, implantada pelas reformas pombalinas, com instrução pública que se contrapõe às ideias religiosas, inspiradas pelo ideário do iluminismo. Dentre as reformas instituídas por Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, um nobre e diplomata português, tem-se o alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu, para Portugal e suas colônias, o fechamento dos colégios jesuítas, extinguiu todas as classes e escolas e implantou a reforma dos estudos menores e maiores, que correspondem aos ensinos primário, secundário e superior (concentrados na Universidade de Coimbra- Portugal).

Dentre as reformas de ensino, há as aulas régias que marcaram o ensino laico e que correspondiam aos estudos menores, ou seja, o ensino de nível primário, privilegiando os estudos das humanidades (SAVIANI, 2013b). No preâmbulo do alvará se destacam a criação da figura do diretor de estudo com a função de supervisionar o ensino e a fiscalização da reforma; a abertura do primeiro concurso para professores régios; a instituição das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia.

Destarte, as aulas régias no Brasil foram se firmando de forma precária, apresentando diversos problemas como insuficiência de professores régios, falta de aulas de retórica, de livros didáticos, escassez de verbas para a reforma do ensino, baixos salários dos professores e atraso nos pagamentos. Além disso, as aulas régias se identificavam com determinada cátedra e, em regras, funcionavam na casa dos próprios professores. “Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois além de avulsas, eram isoladas, isto é, articulação entre si” (SAVIANI, 2013b, p. 108). Grosso modo, as aulas régias pouco contribuíram para alterar a realidade da educação no Brasil e em nada para a educação popular, ela ficou restrita à classe das elites locais, confirmando o elitismo e a exclusão.

No final do século XVIII, com a independência do Brasil, foi criada a lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, com o Decreto das Escolas de Primeiras

letras, de 15 de outubro de 1827, que determinava oficialmente o método pedagógico a ser adotado no país, o método lancasteriano, ou, se preferir, método de ensino mútuo, sistematizado por Bell e Lancaster.

Este método nasceu na Europa no processo de industrialização, tal como afirma Basto (2011, p. 138), quando cita Vincent (1980, p. 261)<sup>23</sup>:

Vincent (1980, p. 261) afirma que o ensino mútuo nasce com o processo de industrialização, com a função de transmitir rapidamente e com poucos gastos a todos os alunos os *saberes* e o *saber-fazer* indispensável àquele momento histórico. É uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras, como parte do processo de incorporação das *modernidades* dos países centrais, em fase de industrialização e conseqüente formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico - pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres.

Ou seja, consistia no ensino de grande quantidade de alunos distribuídos num salão grande, sentados em bancos, os quais contavam com o auxílio de alunos mais adiantados, denominados monitores, que, sob a orientação do professor, conduziam o processo de ensino com rigorosa disciplina, por meio de um ensino mecânico, com método de soletrar e silabar, denominado de pedagogia tradicional laica.

Cabe acrescentar que foi com o advento da República que a escola pública se fez presente na história da educação brasileira, por meio do poder público que assumiu a tarefa de organizar e manter as escolas (SAVIANI, 2004, p. 17-18). Um exemplo, mais contundente, foi a experiência do estado de São Paulo, com a organização do ensino, assegurada na lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, e o decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, que regulamentava a instrução pública, trazendo os marcos históricos da criação dos grupos escolares. Assim é posto na lei 169/1893, no artigo 1º, parágrafo 1º:

§ 1.º Nos logares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente.

Como se pode observar no parágrafo 1º, a criação dos grupos escolares teve como base a junção de escolas isoladas e agrupadas pela proximidade. Esse modelo se tornou referência para as demais províncias, consolidando-se nos centros urbanos. A estrutura dessa escola trazia uma organização da classe seriada, nos moldes das escolas nos dias atuais, por outro lado, ainda prevaleciam as escolas não seriadas, ou seja, as isoladas/avulsas, com a seguinte estrutura organizacional: “classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a

<sup>23</sup> VINCENT, Guy. L'école primaire française. Etude sociologique. Lyon: PuLyon, 1980.

um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem” (SAVIANI, 2004, p. 24).

Já os grupos escolares tinham outra estrutura organizacional, que, segundo Saviani (2004, p. 25), se configurava desta forma:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso, esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista), como que concluíram o ensino primário.

Essa nova configuração da escola pública primária se constituía na racionalização nos elementos organizativos da escola, que, para Souza (2004), traduzem-se em novos dispositivos de regularização administrativos e pedagógicos, atrelados ao método de ensino intuitivo e aos ideais liberais da educação, moldados a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e industrialização, o que atrelava a sua sintonia com a expectativa de desenvolvimento social e econômico.

Interessante notar que permanecem aí o elitismo e a exclusão, pois, com base na exaltação dos grupos escolares, ligadas ao moderno, as escolas primárias, denominadas de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes, o que acabava por representar um modelo atrasado e negativo para a época. Essa visão ainda permanece nos dias atuais, se considerar essas escolas gênese das atuais escolas multisseriadas, pois apresentam, tanto antes como hoje, as mesmas estruturas organizacionais descritas acima. Importa considerar que, para Cardoso (2013), é a partir da série, que se originou com a criação dos grupos escolares, que se tem a multissérie. Além disso, Cardoso (idem) destaca que é no método mútuo que se tem o germe da escola multisseriada, com práticas semelhantes à que se conhece hoje, pois esta denominação, multisseriada, só aparecerá nos anos de 1970.

Essa passagem é importante para se compreender como vão se forjando as visões negativas sobre as escolas rurais isoladas/avulsas e unidocentes, por que não dizer, multisseriadas, que trazem no seu DNA as marcas de escolas medíocres e fadadas ao passado (SOUZA, 2004, p. 113-114). Porém, se considerar essas escolas isoladas as escolas multisseriadas, localizadas na zona rural, perceber-se-á que este modelo de escola resistiu ao tempo e se reconfigurou, de certa forma, mas ainda permanecem com tal negatividade.

Com relação ao ideário pedagógico, a organização didática e metodológica encontrava-se em consonância com a pedagogia tradicional, sendo, portanto, necessário um aporte teórico-metodológico para melhor compreensão dessa pedagogia, que teve todo um percurso histórico de transformações para a organização e consolidação de um sistema de ensino inspirado na ideologia da sociedade burguesa, com base no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

A pedagogia tradicional que predomina hoje já passou por várias modificações ao longo da história, portanto, é importante situá-la no tempo desta discussão. Assim, vale dizer que o início dessa pedagogia se remete a meados do século XVI, tendo como base a filosofia da essência, e, “de acordo com Suchodolski, a pedagogia da essência tem em Platão, primeiramente, e, mais tarde, em São Tomás de Aquino, os seus portos teóricos” (MAFRA, 2010, p. 46). Essa concepção acaba por inspirar os sistemas nacionais de ensino, com base científica e não pré-científica, como afirmava a pedagogia nova, tal como assevera Saviani (2008b, p. 35):

Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Desse modo, os princípios pedagógicos que caracterizam a pedagogia tradicional, de acordo com os que foram catalogados pela Escola Nova, descritos por Guy Palmade, citado por Reis Filho (1995, p. 68), são

- a) Simplicidade, análise, progressividade: O ensino deve começar com os elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de ensinar. O espírito do aluno, progressivamente, vai se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo: o ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização: a decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade: a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas de modo a garantir que a organização pedagógica funde-se sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação: a ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completa, desse modo, o princípio de autoridade.
- f) Intuição: o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolve-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais e suas figuras.

Esses princípios se desenvolvem a partir de um método pedagógico, que é o expositivo, que ainda permanece em todos os níveis de ensino materializados nas salas de aula. Ele não é solto, existe a cientificidade, tendo como matriz teórica Herbart e Bacon, como afirma Saviani (2007a, p. 43):

No entanto, esse ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna.

Como explica Snyders (1974), a transmissão do saber pelo professor, por meio do método expositivo, tem lugar importante na pedagogia tradicional, mas nem por isso o aluno é passivo, além disso, não se pode reduzir essa pedagogia a programas exagerados, turmas numerosas e mesmo certa lassidão dos professores, pois isso tudo pode estar associado, mas não define a natureza dessa pedagogia. Para esse autor, não seria exagero dizer que a pedagogia tradicional tem a pretensão de conduzir o aluno até ao contato com o conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, e conclui:

Não seria exagerado insistir no fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. (SNYDERS, 1974, p. 16)

Esse contato com o conhecimento científico, explícito na exposição de Snyders, por um lado é positivo, mas, por outro, revela que essa pedagogia tratou esses conteúdos científicos numa visão de mundo fixo, imóvel e verticalizado, o que ajudou, de forma contundente, na crítica feita pela pedagogia nova a esta teoria.

Embora essa pedagogia seja um projeto burguês, a partir do final do século XIX, a pedagogia tradicional começa a receber crítica por parte de uma ala mais progressista da educação, também de projeto burguês, a pedagogia nova, por volta dos anos de 1920. No Brasil, esta crítica tomou força a partir de 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros, que tinha como pressuposto uma nova maneira de conceber a educação, porém acabou caindo “na armadilha da ilusão liberal” (SAVIANI, 2007a, PREFÁCIO 20ª ed.).

Isso porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente anteder aos interesses de toda a

sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades. Com isso a importância da transmissão de conhecimento foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centradas nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova. (SAVIANI, 2013a, p. 230).

A respeito desse contexto, Saviani, no prefácio da 20ª edição do livro *Escola e Democracia* (2007), lembra que “é dessa forma que a burguesia trava luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes”. Essa questão remete ao pensamento de Engels (1885) quando escreve sobre a circunstância no terreno dos acontecimentos históricos e diz que Marx é o primeiro a descobrir a grande lei da marcha da história, “a lei de que todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico, quer em qualquer outro campo ideológico, são na realidade, apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais [...]” (ENGLES, 2008, p. 18). Essa passagem de Engels sobre Marx ajuda a compreender todo o processo histórico das transformações do sistema capitalista, que, mesmo depois de ter decorrido bastante tempo, mostra a chave do desencadeamento político, econômico e social que vem ocorrendo desde o século XIX no campo ideológico das lutas de classes que vão sendo travadas ao longo da história, no caso em tela, vão se forjando por meio das ideologias postas nas teorias pedagógicas com base do interesse da classe dominante, de forma a subordinar as demais classes.

Portanto, o que na verdade a burguesia fez foi defender o seu interesse correspondente a um período histórico que estava sendo configurado na ordem mundial, especialmente durante e após a crise econômica de 1929, conhecida como a grande depressão<sup>24</sup>, que ofereceu ameaça significativa ao sistema capitalista. E, como era de se esperar, o Brasil, um país agroexportador, sofreu fortes impactos na economia, na política e no âmbito social, o que provocou alteração da estrutura política econômica como forma de reagir ao cenário da crise.

Com relação ao modelo fordista<sup>25</sup>, Harvey (2000) explica:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2000, p. 121).

<sup>24</sup> Segundo Harvey (2000), a Grande Depressão foi uma enorme desvalorização do capital e da força de trabalho nos anos de 1929 e se agravou em 1930, com a queda da Bolsa de Valores dos Estados Unidos. No Brasil temos a famosa queima do café nos anos de 1930, devido a sua superprodução e a saturação do mercado mundial (ROMANELLI, 1998, p. 47).

<sup>25</sup> A data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de 08 horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearborn, Michigan (HARVEY, 2000, p. 121).

Tal relação era pautada na produção em larga escala, na intensificação do controle do trabalho, na criação de falsas necessidades que integravam o indivíduo ao sistema de produção e de consumo. Mais tarde, o fordismo se aliou ao keynesianismo, e o capitalismo teve um surto e “[...] expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 2000, p. 125), como o Brasil. A partir daí, o Estado teve que assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais, mas a forma como foi disseminada essa nova lógica econômica não foi igual em todos os países, cada Estado-Nação procurou desenvolver o seu próprio modo de administrar as relações de trabalho, política monetária e fiscal, sob a batuta hegemônica de poder econômico e financeiro dos Estados Unidos (HARVEY, 2000, p. 125-132).

No Brasil, esse contexto se apresenta a partir dos anos de 1920, quando a burguesia industrial brasileira passa a incorporar as orientações do pensamento fordista, submetendo o trabalhador aos dilemas da fábrica e de controle de sua vida privada, mais tarde, este modelo assimila as políticas keynesianas.

É curioso notar que “[...] as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional [...]” (SAVIANI, 2014, p. 13) residem nos anos de 1930, com os principais acontecimentos históricos como a industrialização, a Revolução de 1930, o Manifesto dos Pioneiros e a instituição do Sistema Nacional Educacional.

Considerando os fatos expostos, a Revolução<sup>26</sup> de 30, que foi muito mais um golpe de Estado do que propriamente revolução, pôs fim à Primeira República no Brasil. Os episódios que desencadearam essa situação tiveram suas raízes no contexto social e econômico do quase colapso do capitalismo que começou a ser delineado nos anos de 1929 no cenário mundial, já exposto.

Diante de tantas turbulências econômicas, políticas e sociais no Brasil, gerou-se grande descontentamento por parte de uma elite, quando esta via, minada, sua primazia no cenário do sistema vigente e reagiu. Vários fatos se sucederam até a instituição do governo provisório, após a queda do governo de Washington Luiz. Assumiu o governo Getúlio Vargas, que desmobilizou toda e qualquer manifestação contrária ao seu governo. Getúlio permaneceu durante 15 anos na presidência da República, entre o período de 1930 a 1945, sendo de 1930 a

---

<sup>26</sup> Importante considerar que o uso da terminologia revolução, em detrimento de golpe, pode ofuscar relação de poder e dominação, ou seja, caráter ideológico. Por isso, se um golpe de Estado é descrito como revolução, isso não acontece por acaso (FLORESTAN FERNANDES, 1984).

1937 considerado instável e, entre os anos de 1937 a 1945, uma ditadura (ROMANELLI, 1998, p. 50).

Saviani (2013b, p. 193) assinala que, “à luz do exposto, conclui-se que, se o que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um “Estado de compromisso”, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”. Esse contexto retrata o alinhamento da implementação do capitalismo definitivo no Brasil. Saviani (2013b) descreve esse período como um deslocamento do eixo societário do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, com progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura.

Assim, o processo de construção do Estado Novo, a partir de 1930, teve como premissa o deslocamento do eixo agrário exportador para um modelo, ainda que parcial, urbano-industrial. Para Romanelli (1998, p. 46), esse fato provocou o germe do desequilíbrio, no tocante à “intensificação do processo de urbanização, que tem na deterioração das formas de produção no campo e na industrialização crescente suas causas principais, passou a criar na Primeira República, os germes do desequilíbrio”.

Romanelli (1998, p. 46) ainda acrescenta que

O crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro – criaram as condições para a queda do equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou sobre tudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na escala evolutiva, ao jogo das forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, obedeceu, por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista.

Nesse sentido, com o crescimento da demanda social por educação, não tardou a se colocar na mesa de discussão a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, o que resultou na criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>27</sup> pelo governo provisório, quer dizer, a educação e saúde eram vistas como um negócio e, mais, duas importantes pastas juntas, com diferentes reivindicações e necessidades, mais adequadas à modernização que estava sendo implantada a partir da industrialização. No entanto a importância de se ter uma pasta em que se pudessem pautar diretrizes para uma educação nacional era melhor do que nada, visto que um país eminentemente agrário, rural, marcado por 300 anos de escravidão, somente passou a erigir um sistema nacional de educação na década de 1930, processo considerado tardio, mas que estava em consonância com a proposta

<sup>27</sup> A criação deste Ministério, com a junção de duas grandes pastas, representa a conjuntura política que se vivia na época, com várias tensões e conflitos pela crise econômica e política. Na verdade, este Ministério congregava várias outras pastas, a do Esporte e a do Meio Ambiente.

de construção do Estado nacional (BITTAR, 2012, p. 82), ou seja, antes de 1930, no Brasil, inexistia uma política nacional de educação, foi a partir do Estado Novo que se instituíram diretrizes gerais de educação para toda a federação do país, mesmo não sendo obrigatório adotá-las.

A década de 1930 foi, assim, marcada por um movimento nacional em prol da educação. Eram tempos em que se forjavam vários projetos, uns mais modernizadores e outros mais reacionários, época em que muitos intelectuais, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Junior, entre outros, com espírito salvacionista, acreditavam que na intervenção educacional estavam contidas todas as outras soluções para os problemas que o país estava vivendo nos campos social, político e econômico, pensamento este traduzido na melhor tradição do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, a exemplo típico de manifestação no campo educacional que culminou no documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, o famoso Manifesto dos Pioneiros de 1932 (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 143).

Este fato aparece nos argumentos em defesa da Escola Nova por Anísio Teixeira (2007), que mostra os problemas provenientes da relação da vida moderna com a industrialização, e que a educação deveria resolver, por exemplo, a superespecialização do trabalho na grande indústria e a desintegração das unidades anteriores. Assim, diz:

Dessa desintegração das pequenas unidades anteriores – o trabalho individual, o lar, a cidade e a própria nação – até a vinda da grande integração da “grande sociedade”, muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, se é que não queremos ficar em simples interdependência mecânica e degradante. **E todos esses problemas são problemas para a educação resolver (grifo nosso).** (TEIXEIRA, 2007, p. 43).

Assim, com base na ideia de que haveria a necessidade de uma reforma social que pressuporia uma reforma da educação e do ensino, crescia a urgência do trato da formação do cidadão frente à modernização do país (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2000). Entre as várias medidas estão as que se inserem na questão social, entre elas, conter o êxodo rural. Aí se pensou em educação rural, na lógica capitalista, mas como forma de inibir a migração do campo para a cidade, visando conter o inchaço dos centros urbanos e o crescimento de favelas. Mas o que estava subjacente nessa discussão “se refere às cidades, às condições de vida e de trabalho nos centros urbanos que, naturalmente, em vista da expansão industrial, funcionavam como polos de atração das populações excluídas do mercado de trabalho rural” (PRADO, 1995, p. 9).

Aqui cabe fazer um parêntese sobre a questão da educação para o meio rural, que não foge do que estava posto quanto ideário pedagógico, proposto por parte de integrantes dos Pioneiros da Educação que defendiam uma educação com base no princípio da Escola Nova, fundada em três aspectos, escola única, escola do trabalho, escola-comunidade, e, também, não foge do que estava posto no ideário da pedagogia tradicional, visto que Francisco Campos não rompeu com as ideias pedagógicas, impregnadas da visão católica. Mas, antes de se prosseguir, faz-se necessária uma breve contextualização no campo político nos embates pedagógicos para a educação do meio rural, posta na época como forma de melhor dar visibilidade sobre as reformas educacionais, visto que era a primeira vez em que a educação para o filho do trabalhador rural era tratada no Brasil.

A reforma educacional de Francisco Campos, ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com base na proposta nacionalista, estabeleceu uma maior organicidade no ensino, especialmente o secundário, em consonância com a sociedade capitalista nos anos de 1930. Para a educação rural, esta proposta tinha como prerrogativa conter o êxodo rural, com a fixação do homem do campo. Para isso, haveria a necessidade de uma pedagogia própria em contraposição ao ensino exercido no meio urbano, pensada desde a formação do professor até o aluno de forma que favorecesse a fixação do trabalhador rural no campo.

Tal fato é enfatizado por Bezerra Neto (2016a, p. 15) quando afirma que

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Esse ideário de uma educação específica para o campo, cunhado por alguns intelectuais da época, tem suas marcas desde os anos de 1920, alinhado ao pensamento ruralista. Consistia na defesa de uma escola que atendesse a interesse e necessidade hegemônica, de forma a conter a migração do homem do campo, como exposto acima. Essa proposta perpassava pela formação do professor com preparação específica para atuar nas escolas rurais, que deveria ter como base, técnicas agrícolas. Dando corpo a esse pensamento, surgiu a experiência da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, sob a perspectiva de um ensino prático, consorciada com as ideias dos pioneiros do ruralismo pedagógico (LOURENÇO FILHO, 1953).

A respeito da relação entre educação e trabalho, pode-se afirmar que ela tinha como base o pragmatismo, condizente com o que estava sendo proposto enquanto pensamento

pedagógico da Escola Nova, expresso pelo pensamento de Mennucci (1946, p. 89), considerado um dos vultos importantes do ideário ruralista, quando diz que “a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho”. Como se pode perceber no texto de Almeida Junior (1944), quando trata da formação de professores segundo esse ideário, fica explícita a relação da educação com o trabalho: “Na opinião de uns, o professor da zona rural, nascido e educado na roça, se formará em “escola normal rural”, onde aprenderá principalmente as práticas agrícolas e zootécnicas” (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 30-31).

O pensamento sobre a matéria de uma educação específica para o campo, nos moldes como está sendo exposto acima, começou a ser discutido no campo teórico por alguns professores universitários e pensadores sociais daquela época. Para eles, era um complexo problema, ou melhor, o complexo problema da educação rural era de natureza muito mais complexa. Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse fixar o homem no campo (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 66).

Acerca dessa questão, existia, de um lado, o movimento ruralista, que acreditava na expansão das escolas rurais, atrelada ao conhecimento específico e necessário para o desenvolvimento agrário, como forma de conter o êxodo rural; na contramão deste pensamento, o movimento renovador, em defesa de uma escola comum<sup>28</sup> para a educação primária. É possível observar essas ideias no trecho de um artigo sobre os objetivos da escola primária rural, de Almeida Junior, em que este mostra o delineamento das discussões desenvolvidas na época:

Dois pólos marcam as atitudes radicais. De um lado estão os que querem converter a escola primária da zona rural em escola "profissional"; de outro, os que entendem mantê-la simples instituto de educação primária. Segundo aqueles, o objetivo essencial do mestre da roça consistirá em fazer da criança um trabalhador agrícola, desde cedo especializado nas fainas rurais, e definitivamente vinculado ao campo. Segundo a corrente oposta, a escola primária da zona rural, idêntica nos objetivos à da zona urbana, não poderá ter (como esta não tem) qualquer caráter vocacional, pois visará dar à criança a indispensável base de educação comum que, assimilando-a socialmente à coletividade humana, lhe permitirá, conforme os seus interesses futuros, circular livremente do campo para a cidade, ou viceversa, e sem excessivo esforço, adaptar-se a esses dois ambientes. (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 30-31).

Para esse autor, o que estava sendo posto era que uns dos motivos do êxodo era econômico, pela crescente industrialização no país, que atraísse para as cidades as populações

<sup>28</sup> O princípio da escola comum ou única para o movimento renovador brasileiro se fundamenta de que o Estado deve organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independente de suas condições econômicas e sociais (SAVIANI, 2013b, p. 245), entretanto, este movimento não excluía que as classes privilegiadas pudessem recorrer a escolas privadas, com ensino diferenciado, para seus filhos, conforme o regime político brasileiro.

rurais. Como forma de conter o êxodo rural, via-se no ensino para a zona rural uma saída para a fixação do homem no campo. Entretanto a escola nada pôde contra o movimento econômico e social, o que seria um absurdo, na visão dele, pois esse movimento do campo para cidade se iniciou muito antes que existisse a escola rural (ALMEIDA JUNIOR, 1944).

O que estava em jogo, nesse aspecto, além do aparato ideológico sobre uma educação específica ou comum para meio rural, era o plano ideológico de um projeto de nação, ou seja, a questão de fundo era de pragmatismo econômico com suas múltiplas faces. Assinala Prado (1995, p. 12):

À aparição de cada uma, mudava o tom do discurso, enfatizando-se aspectos diferentes. Há, entretanto, que se atentar para o seguinte: existiam forças sinceramente interessadas na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais. E parte da intelectualidade, mais preocupada em fazer propaganda dos programas do governo, assumia a bandeira do ruralismo pedagógico acreditando na excelência de seus argumentos, no humanismo de suas intenções, na atualidade de sua temática e, principalmente na sua capacidade de congregiar opiniões favoráveis.

Com esse apelo ideológico, levantado pelo movimento ruralista, pretendia-se fazer com que a população rural acreditasse que menos valia mais, em um discurso aceito e legitimado por grande parte dos intelectuais, referendado pelos grupos sociais hegemônicos da época, que consideravam a defesa de uma educação específica e o incentivo a interiorização do Brasil que apresentavam pequena densidade demográfica como estratégia fundamental para conter a emigração. Nesse sentido, em 1938, Vargas lança a campanha *Marcha para Oeste*, com objetivo de incentivar a ida da população pobre para o interior do Brasil e favorecer a permanência do trabalhador rural no campo. Tal preocupação era estreitamente econômica, tendo como objetivo a expansão de mercados para “estas áreas onde a presença do capitalismo se dava de forma descompassada em relação aos centros urbanos. Em outras palavras, tratava-se de atualizar o capitalismo no meio rural, de trazê-lo aos anos 30/40” (PRADO, 1995, p. 18).

Pelo que foi exposto até o momento, pode-se inferir que aqui se encontra a gênese que repercute até hoje no divisor de águas entre a perspectiva que defende uma educação específica, chancelada pelos movimentos populares com a principal bandeira “Por uma Educação do e no Campo”, e os que argumentam uma educação única, como é o caso da educação no campo, que aqui se advoga, mas, em outra circunstância histórica e com nova ressignificação, com novo enfoque, com base no pressuposto teórico das propostas contra-

hegemônicas, ou melhor, “pedagogias de esquerda”<sup>29</sup>, expressão denominada por Snyders<sup>30</sup> (1974), citado por Saviani (2013b).

A partir do conjunto de ideias aqui delineado sobre a década de 1930, pode-se dizer que as apropriações dos discursos estavam em consonância com a veiculação da concepção pedagógica da Escola Nova, tanto os que eram contra uma educação específica, como os que estavam a favor dessa educação para o meio rural, visto que a educação primária estava em consonância à égide do ideário filosófico do pragmatismo, do discurso liberal, o que implica tratar o campo teórico como hipótese que carece de demonstração em situação prática da vida. Além disso, não havia discordância para outros níveis de ensino da zona rural, ambos estavam de comum acordo com a visão pragmática da educação.

Postas essas considerações sobre a educação rural nos anos de 1930, nos consensos e embates, passa-se a discorrer um pouco mais sobre o movimento da Escola Nova no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado em 1932, expressava a posição de uma corrente de educadores em defesa da escola pública, única, laica, obrigatória, gratuita e que propiciasse a coeducação, sendo um instrumento político que vislumbrava a oportunidade de esse grupo exercer o controle da educação no país (SAVIANI, 2013b). Mas era também uma amálgama de teorias, pela linha teórica que seus membros seguiam. Vale ressaltar que eram 26 intelectuais e educadores que assinaram o documento, cada um com seu ideário, com sua concepção de mundo e de educação. Embora existisse esse aspecto, os teóricos acabaram por seguir o princípio da concepção da pedagogia nova, com afinidade ao pensamento de John Dewey, uns dos principais precursores dessa teoria, com ênfase nos fundamentos baseados na experiência, nos aspectos biológicos e psicológicos, muito embora esse documento apresentasse visões contraditórias e não homogêneas.

No âmbito da pedagogia nova, Dewey foi o principal representante do movimento da escola progressista, ou, se preferir, Escola Nova, no início do século XX. Seu pensamento não tem como base a análise das questões inerentes aos conflitos e antagonismos das lutas de classe e da relação de poder, estabelecidos no âmbito político e econômico. Para ele, a democracia era a base imprescindível para o pleno desenvolvimento do homem e a certeza de se desfazer a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade.

Trata-se de uma filosofia cujo domínio é demarcado pelas regras do jogo democrático, em que prevalece a responsabilidade individual diante de uma sociedade que garante

---

<sup>29</sup> Saviani (2013b, p. 414) diz que parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão “pedagogias de esquerda” [...].

<sup>30</sup> SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Almedina, 1974.

oportunidade igual para todos, liberdade de pensamento, confiança na inteligência e no caráter experimental da vida enquanto força orientadora da ação humana, ou seja, pensamento na melhor tradição do liberalismo. Daí que sua corrente filosófica é o pragmatismo, com a psicologia funcional enraizada nos conhecimentos biológicos, tendência que reflete o momento que a sociedade norte-americana estava vivenciando com o desenvolvimento industrial, o qual coloca o pensamento como uma ferramenta a serviço de fins práticos (CUNHA, 1994).

Moreira (2007), ao discorrer sobre o pragmatismo, diz que a raiz deste termo se encontra no pensamento de Peirce e, na “Crítica da razão pura, de Kant, este pensador pôs em questão a ideia de uma dúvida absoluta, desafiando um conceito central do cartesianismo” (MOREIRA, 2007, p. 13), pois a dúvida é sempre determinada e faz com que se esforce para um estado de certeza traduzida em ação. “Nessa visão, é função do pensamento estabelecer às dúvidas suscitadas pela experiência” (MOREIRA, 2007, p. 13).

E acrescenta:

o pragmatismo mudou a relação entre o conhecimento e a realidade. O conceito de crença verdadeira, por exemplo, já não se referia a uma correta representação da natureza das coisas, mas, em vez disso, a regras que proporcionassem um aumento do poder para atuar (RORTY<sup>31</sup>, 1997, p. 94). Um conceito central dessa nova filosofia é o de atividade (*activity*), que se refere àquilo que é ao mesmo tempo biológico e psicológico. O mundo que conhecemos é produto dessa atividade; é ela que nos leva a encontrar novos problemas, fazendo que o mundo seja conhecido e mude progressivamente. (MOREIRA, 2007, p. 13).

Essa passagem ilustra bem o pensamento de Dewey no que se refere ao pragmatismo, embora a matriz filosófica de Dewey, a princípio, tenha sido as ideias hegelianas, esse autor parte da ideia de interação entre os seres vivos com o mundo, em situações de incertezas, o que faz com que o homem procure resolver os problemas, melhorar o que já está posto e modificar a realidade. Isso deixa como diretriz a visão de uma nova atitude do homem frente à realidade, principalmente quando se refere à verdade, não mais eterna, mas transitória, pois “uma forma cabal e experimental pode levar a revisão desse pensamento” (TEIXEIRA, 2007, p. 40), ou melhor, tudo está a mudar e se transformar, nada é fixo e, sim, transitório.

Para Dewey (1979), o objetivo da educação em uma comunidade democrática é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, visto que o sujeito através da interação constante com o meio e agindo sobre ele, faz com que o indivíduo esteja em conexão íntima no agir, sofrer e submeter-se ação do seu comportamento, capaz de alterações para adaptarem-se às circunstâncias, daí ser um constante desenvolvimento. Em suma, o objetivo “é

<sup>31</sup> RORTY, Richard. Objetivismo, relativismo e verdade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

experimental, e por isso evolui continuamente à medida que via sendo provocado na ação” (DEWEY, 1979, p. 113), ou seja, é o que se denomina de experiência.

Nesse sentido, Cunha (1994, p. 30) diz que a experiência é o conceito básico da teoria de Dewey, que significa a interação entre organismo e o meio ambiente em constante mudança. Este conceito auxilia a psicologia funcionalista, adotada por ele, que acentua os conceitos de processo, de atividade e de relação, que vê a mente como uma ferramenta capaz de situar o homem nos eventos naturais e dos condicionamentos impostos pela sociedade. Mas, para isso, “cada lição de dada matéria fornece ocasião de estabelecer associações estreitas entre o assunto tratado e as mais amplas e diretas experiências da vida quotidiana” (DEWEY, 1979, p. 179).

A Escola Nova toma como categorias principais o “interesse” e o “espontaneísmo”, tudo deve partir do interesse da criança e de sua liberdade. São estas categorias que orientam o desenvolvimento das atividades de ensino – manuais e práticas, e o currículo que se deve seguir, ou melhor, trata-se da adaptação da escola e do programa à estrutura mental e interesse da criança.

Foi diante dessas situações apresentadas que a teoria da educação nova buscou orientar as escolas no sentido de revisar os velhos conceitos psicológicos e sociais, com uma nova visão e finalidade. Assim diz Teixeira (2007, p. 45): “podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”.

Vale ressaltar que os seguidores da teoria deweyana utilizaram suas teses para criticar a pedagogia tradicional. Para Dewey (1979), a pedagogia de Herbart apresenta um grande defeito teórico que reside em não se tomar em conta a existência de um ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolve em contato com o seu meio ambiente, ou seja, a ação da reciprocidade das atividades inatas e do meio. E acrescenta: “esta filosofia é eloquente sobre o dever do professor de instruir os discípulos - e é quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender. [...] não dá o devido apreço ao papel das atitudes e disposições vitais e inconscientes” (DEWEY, 1979, p. 77). Para esta teoria, o professor age como manipulador dos processos mentais do aluno e desconsidera as atividades inatas, dando a ideia de que a educação é um constante processo de reconstrução e reorganização.

Na contraposição dessa ideia sobre o papel do professor que age como o dono do saber e o manipulador das mentes dos alunos, Dewey considera que “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá

como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176). Com isso, o aluno participa de situações significativas em que sua própria atividade se origina, desse modo, nenhum pensamento ou ideia deverão ser transmitidos para outra pessoa, esta deve encontrar o seu próprio caminho, aprendendo diretamente nas soluções de problemas.

Com as proposições do método de Dewey, baseado na experiência, inaugura-se um novo modelo educacional, a partir da inflexão na profissão docente ao longo do século XX, que consiste que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência do aluno, já existente ou a ser realizada. Nesse processo, cabe ao docente participar da atividade em condições de igualdade com o aluno, e não mais como aquele que detém conhecimento e método para promover a aprendizagem. Essa ideia reforça que o professor deve ser o que participa da experiência em conjunto com os discentes, incentivando-os no aprendizado, mas o aprendiz aprende diretamente com suas experiências, constrói conceitos e representações internamente e sozinho sobre a realidade, reduzindo o papel do professor ao mero orientador e incentivador.

Interessante observar que a pedagogia nova argumenta a importância da pesquisa na busca de se resolver os problemas cotidianos. O ensino passa a ser um processo de pesquisa em que os assuntos são problematizados, devendo ser resolvidos por alunos e professores que desconhecem sobre o assunto e suscitam resolvê-los. Assim, o movimento da Escola Nova, segundo Saviani (2013c), coloca-se como a grande referência para a organização da educação na perspectiva do novo, do moderno, ligando a educação à contemporaneidade, com o slogan educação é vida e para vida, celebrando, supostamente, a ligação entre educação e atualidade, visto que a sociedade está em constante mudança.

Nesse sentido, a base em que ela apoia no novo contexto está estritamente ancorada na diferenciação entre os indivíduos, “há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2007a, p. 41). Daí que a concepção da pedagogia nova se funda no caráter biológico e no psicológico, que têm como princípio respeitar cada indivíduo de acordo com suas aptidões, interesses e ritmos de aprendizagem. Assim procedendo, esta pedagogia inverte a feição social da “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, independentemente das razões de ordem econômica e social (SAVIANI, 2013b). Era isso que estava expresso na defesa pela Escola Nova e que foi abraçado pelo movimento escolanovista no Brasil.

O problema teórico dessa concepção pedagógica reside no caráter pseudocientífico dos novos métodos que anunciava. O método diz respeito ao modo como a gente trabalha no interior da própria escola, no interior da sala de aula (SAVIANI, 2007a, p. 42). Ao anunciar o novo método de problematização por meio da pesquisa, que requer alguns passos como levantamento de dados documentais e bibliográficos, dados de campo, hipóteses, experimentação, entre outros, o escolanovismo acabou por dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, “sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se a pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2007a, p. 46).

Saviani (2007a) explica essa questão que envolve o método da Escola Nova afirmando que este acaba por empobrecer o ensino:

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecimento. (SAVIANI, 2007a, p. 47).

“Em suma, considera-se que, com a predominância da escola tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a ‘teoria da curvatura da vara’, buscou curvar a vara para o lado da criança” (SAVIANI, 2013b, p. 389). Para Suchodolski, importa considerar que a crítica da base filosófica existencialista (pedagogia nova), assentada numa visão empírica do homem, para com a filosofia da essência (pedagogia tradicional), fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como deve ser, torna-se um dos conflitos centrais do pensamento pedagógico na história da educação ocidental (MAFRA, 2010).

O que significa dizer que, quando a burguesia advogava pela pedagogia tradicional em determinada época, isso se devia ao contexto de ainda ser uma classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, que tinha como princípio a defesa da igualdade dos homens e a transformação da sociedade. “Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que se vai postular a reforma da sociedade” (SAVIANI, 2007a, p. 39). Mas, quando a burguesia se tornou classe dominante e passou a estruturar os sistemas nacionais de ensino, advogava escolarização para todos, no entanto, o interesse dela não caminhava para a transformação da sociedade e, sim, para a perpetuação da sociedade posta. Ela passou, então, a defender uma postura filosófica existencialista, legitimando o pensamento de que os homens não são iguais, são

essencialmente diferentes, portanto, deve-se respeitar a diferença entre os homens. No fundo o que a burguesia fazia era um jogo ideológico, ela construía argumentos contra a pedagogia da essência, como se esta não fosse construção dela própria, negando a própria história.

Em síntese, Saviani (2007a, p. 41) diz que,

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora.

Crê-se que aqui estão as diferenças entre essas duas pedagogias, sendo que a pedagogia tradicional, embora criticada pelos escolanovistas, tinha sua base na cientificidade, e a pedagogia nova, uma pedagogia pseudocientífica, como o próprio Saviani (2007a) assim a denomina, por considerar a sua não contribuição para o enriquecimento cultural da humanidade, por não dominar os conhecimentos já existentes, porém ambas são provenientes de um único projeto, o burguês.

Para melhor compreensão do esboço teórico, aqui desenhado, apresenta-se o quadro síntese com as principais características das duas pedagogias até aqui tratadas.

**Quadro 3: Características da Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova**

<b>Características</b>	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>
Aspectos filosóficos	Filosofia da essência	Filosofia de existência
Aspectos epistemológicos	Tem sua base humanística, empirista e utilitarista.	Pragmatismo, instrumentalista, enraizada nos conhecimentos psicobiológicos.
Aspectos metodológicos	Método pedagógico expositivo, cuja matriz teórica tem como base o método de Herbart e o método indutivo de Bacon. Priorizam: transmissão de conhecimento.	Método pedagógico, centrado no aluno, cuja matriz pedagógica tem como base o pensamento de Dewey. Método experimentalista. Priorizam: o “interesse” e o “espontaneísmo”.

Fonte: Pesquisa Bibliográfica realizada pela pesquisadora /2017-2018.

Há importante aporte sobre a pedagogia tradicional e crítica à nova pedagogia, que Gramsci faz, ao analisar a questão da educação na Itália, e que aqui é tratada de forma sucinta, mas de grande relevância para a análise dessas duas pedagogias que muito repercutiram na educação brasileira.

Gramsci (1989, p. 131) afirma que não é completamente certo que a instrução não seja igualmente educação, para ele, existe exagero nessa distinção e é um erro da pedagogia idealista. Diz ainda que, se a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse meramente passivo, um recipiente mecânico de noções abstratas.

Além disso, Gramsci (1989) adverte que os novos programas (referindo-se à pedagogia idealista) coincidem com uma queda da bagagem cultural do nível do corpo docente. Afirma que “os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade” (GRAMSCI, 1989, p. 133), pois os alunos não têm justamente a bagagem cultural do professor para organizar e estruturar o processo de ensino, justamente por haver a distinção cultural entre os dois.

A pedagogia nova proclama a democracia, mas Gramsci (1989) demonstra o aspecto paradoxal desta teoria em defesa da democracia, quando, na realidade, reforçava a perpetuação das diferenças sociais. Ainda complementa que a pedagogia tradicional era oligárquica, pois era destinada a formar grupos dirigentes, mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Nesse sentido, Saviani (2007b, p. 48) conclui que, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Vê-se que a mudança não aconteceria se se mantivesse o sentido de uma escola classista, ou seja, determinada escola para determinada classe da sociedade em detrimento de outra, seria necessário banir este tipo de escola e criar uma escola única, para todos, que integrasse duas dimensões, a formativo-humanística com a prático-produtiva, o que não significaria a escola nivelar por baixo a educação ofertada, pelo contrário, deveria oferecer todo rigor, complexidade dos conteúdos e os saberes acumulados pela humanidade. Ou melhor dizendo, deve-se formar o jovem como “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1989, p. 136).

Posto isso, passa-se a analisar os acontecimentos dos anos de 1950 a 1960, quando vigorou no Brasil a concepção produtivista de educação que se estendeu até 1970. “Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova concepção pedagógica inspirada na ‘teoria do capital humano’” (SAVIANI, 2006, p. 19), em consequência a educação passou a ser compreendida como um bem de consumo e decisivo para o desenvolvimento econômico,

sendo organizada de acordo com o ditame do taylorismo e fordismo<sup>32</sup> por meio daquilo que Saviani denominou de “pedagogia tecnicista”, a qual se procurou implantar, no Brasil, por meio da lei n. 5.692, de 1971 (SAVIANI, 2013c).

A pedagogia tecnicista, que, no Brasil, reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, reforçando a ideia do “milagre econômico brasileiro”, que tinha nos seus prelúdios assegurar o aumento da oferta do 1º grau e garantir a formação e qualificação mínima para a inserção da classe trabalhadora no setor produtivo do país, o que evidenciou, nos seus preâmbulos, a visão produtivista da educação. Assim, inaugurou “à inovação dos meios de ensino pela introdução de recursos tecnológicos, tendência que se aprofunda nas reformas da década de 1990, pré e pós LDB de 1996, as quais vêm recorrendo intensivamente às novas tecnologias na organização do ensino” (SAVIANI, 2013c, p. 116), tendo como base “as exigências de um novo perfil de trabalhador apto e adaptável às mudanças frequentes no processo de trabalho e detentor de uma sólida formação educacional condizente aos novos padrões tecnológicos [...]” (LEITE<sup>33</sup>, 1997 apud OLIVEIRA, 2003, p. 76).

Vale esclarecer que a lei n. 5.692, de 1971, foi formulada a partir da nova situação que o país estava vivendo em decorrência do golpe civil-militar de 1964 e no auge do AI-5, que decretava a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e deu outras providências. Este Ato Institucional (AI) produziu as ações mais arbitrárias do governo civil-militar, com efeitos danosos para toda a sociedade brasileira, e vigorou até dezembro de 1978.

Sobre esses aspectos a lei de 1971 foi formulada, com severo controle político-ideológico do regime político vigente e do próprio capitalismo. “Mas uma vez, porém, mantendo a velha tradição das elites brasileira, procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2000, p. 38).

A pedagogia tecnicista postulava a neutralidade científica e tinha como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade, e, a partir desses pressupostos, essa pedagogia

---

<sup>32</sup> O taylorismo e fordismos se inscrevem no cenário mundial com o advento da segunda Revolução Industrial, cujo cenário inicial foi os Estados Unidos. O taylorismo (1856-1915) é um modelo de administração fundada por Frederick Taylor, que propôs a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneira padrões de executar o trabalho, como forma de garantir a eficiência. O Fordismo, criado por Henry Ford, em 1914, significou não só um novo modo de organização racional de trabalho e da produção, como também, constituiu um novo modo de vida. Trata-se de incorporação de inovações técnicas e organizacionais da produção no chão da fábrica [...]. O que possibilitou de um lado a produção em massa e, de outro, o consumo em massa (RIBEIRO, 2015, p. 66-68).

<sup>33</sup> LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. São Paulo: Fundação SEADE, v.11, n. 1, jan./mar., 1997.

objetivava a reordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional. Nesse sentido, Saviani (2007a, p. 12-13) diz que pedagogia tecnicista buscou

[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência. [...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. [...] a pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.

Daí se percebe o enfoque da eficiência na organização do trabalho escolar, nos mesmos moldes da mecanização do processo fabril, de forma que os princípios pedagógicos dessa tendência eram a racionalidade e produtividade em busca do máximo resultado com pouco dispêndio. Nesse sentido, o parcelamento das atividades escolares se fez necessário, surgindo a introdução de diversos técnicos das mais diferentes especialidades para atuarem na escola, de forma a corrigir as deficiências e maximizar os efeitos da intervenção do professor e, assim, garantir que o processo educativo ganhasse a máxima eficiência, por meio da organização racional dos meios, ou seja, “a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 39).

Percebe-se aí a conciliação entre a formação geral e a formação profissional que constava na lei nº 5.692/71, com o objetivo de formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, mas, principalmente, “controlar a procura por esse nível de ensino do que propriamente a qualificação do nível médio” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2000, p. 40). O que suscitou o *slogan* ensino secundário para os nossos filhos e o ensino profissional para os filhos dos outros, o qual sugeria que a elite reservava para si o ensino preparatório para ingresso ao nível superior e relegava para a classe trabalhadora o ensino profissional, destinado ao serviço das funções subalternas (SAVAINI, 2013c). Eis aí o dualismo, no que se refere à escola profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola), em especial, a ligada ao trabalho manual e que se constituiu como a escola para os pobres, enquanto que a escola para nossos filhos é aquela que prepara para o trabalho intelectual (conhecimento científico e clássico) (SILVA, 1998), ou seja, prepara para níveis mais elevados do ensino, como o nível superior.

Essa violência que se faz na formação humana é tão somente para atender ao mercado de trabalho, o que resulta que cada vez mais o ensino se adequa às exigências do capitalismo que precisa de mão de obra qualificada e barata. Nesse sentido, a ênfase recai sobre a

formação técnica e profissional na sua relação com a empregabilidade e requalificação dos desempregados, o que ocasiona a

[...] dupla violência: uma técnico-científica e outra ideológica, sendo a segunda mais perversa. Se os desempregados não encontrarem emprego, agora requalificados, é porque individualmente escolheram a qualificação ou requalificação errada ou não se aplicaram de forma competitiva. Uma vez mais a vítima da exclusão passa constituir-se no culpado da sua situação. (FRIGOTTO, 1996, p. 9).

Não bastasse isso, a pedagogia tecnicista tem como base a flexibilização do ensino. Esse princípio trouxe como consequência o aligeiramento da formação da classe trabalhadora, por meio da diferenciação entre terminalidade ideal e terminalidade real, que tem como fundamento que todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos, isso seria o ideal, mas, caso não seja possível, principalmente nos lugares de difícil acesso onde não é possível ter escolas de oito anos, que se organizem os conteúdos em seis anos ou quatro ou dois e assim consecutivamente, o que seria terminalidade real. A mesma lógica é aplicada para os alunos que não têm condições de concluir os oito anos, que se dê a estes formação geral, em seguida, realize-se uma sondagem de aptidão e depois os encaminhe para o mercado de trabalho, ou melhor, seria um ensino aligeirado para a classe popular o que estava embutido na flexibilidade do ensino (SAVIANI, 2007a).

Esse princípio trouxe incoerência e problemas na reforma curricular para a zona rural, advertido por Romanelli (1998, p. 251) da seguinte forma: “uma das condições para que se implante a reforma é a integração de recursos humanos e materiais. Isso está muito longe de ser conseguido na maior parte de nossa zona rural, onde o isolamento das famílias e da escola é quase total”, penalizando mais uma vez a educação para o trabalhador do campo, pois, além da educação aligeirada, com menos conteúdo para ser trabalhado com os alunos que já sofriam pelo isolamento geográfico, intencionaram também o isolamento de conhecimento e de informação, sem falar que a oferta do 2º grau era praticamente inexistente.

O que se infere era uma lei distante das necessidades e da realidade social do campesinato brasileiro, onde se tinha o maior número de analfabetos do Brasil, “visando apenas a formação de ‘instrumento de produção’” (LEITE, 1999, p. 49), o que se traduz em um “elitismo e exclusão” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2000) da educação brasileira, o que “inclui para excluir ao longo do processo” (KUENZER, 2007, p. 1.153). Esse é o quadro que vem sendo configurando ao longo das décadas no Brasil, especialmente para a zona rural.

Outra prerrogativa que essa lei trouxe se refere ao currículo, que diluiu os conteúdos por meio das atividades, áreas de estudos e disciplinas, fragilizando ainda mais o ensino, por isso, a defesa que aqui se traça é pelo aprimoramento do ensino para a classe trabalhadora, o

que requer conteúdos relevantes e fundamentais para formação dessa classe, contra a farsa do ensino técnico que não forma para a profissionalização, nem para a formação geral.

O que significa dizer, segundo a visão de Saviani (2007a), que os conteúdos são fundamentais para serem ministrados no interior da escola, o que implica na defesa dos conteúdos, que é a única forma de se lutar contra a farsa do projeto burguês, e argumenta o porquê de estes conteúdos serem prioritários, justificando da seguinte forma:

[...] porque o domínio cultural constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007a, p. 55).

Só assim se possibilitaria a luta que levaria à superação radical do capitalismo. Essa superação passa pelo acesso à educação escolar, e, dentro da escola, seja difundido e compartilhado democraticamente o conhecimento produzido pela humanidade, de forma que os dominados passem a dominar os conhecimentos e saberes que os dominantes dominam.

Mas a concepção produtivista da educação vem resistindo ao tempo, passando por reformulações no novo contexto, denominado neoliberalismo, marcado por uma economia globalizada, que opera na reprodução ideológica na formação humana (DUARTE, 2008). Por isso, é importante que a classe trabalhadora tenha acesso aos conteúdos científicos para compreender a ilusão e o papel da reprodução ideológica que se ancora no projeto burguês para a educação, de forma a operar com consciência os caminhos para a superação radical do capitalismo.

Do ponto de vista pedagógico, Saviani conclui:

Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013c, p. 187).

À luz desses apontamentos, percebe-se a amálgama em que as teorias pedagógicas vão se forjando na prática do professor de modo que este acaba caindo no cotidiano alienado, provocando o agravamento da dicotomia entre a teoria e a prática, empobrecendo o processo de ensino e aprendizagem. E, nessas condições, quando a pedagogia tecnicista chegou às escolas, aumentando o caos do trabalho educativo, a descontinuidade na continuidade, a

fragmentação e a heterogeneidade, isso fez com que o ensino por meio dos conteúdos se tornasse ainda mais rarefeito, fragilizando a formação dos alunos e contribuindo para a perpetuação da exploração da classe dominante. E, ainda, contribuiu para a cisão entre o conhecimento e visão de mundo e “acentua a redução das atividades humanas, plasmadas fenomenicamente naquilo que se torna empiricamente sentido e observado, aos limites da imediaticidade da vida cotidiana” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Em suma, no que se refere à aprendizagem, “[...] conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é o aprender a fazer” (SAVIANI, 2013b, p. 383). A organização do processo converte-se para o aprender a fazer, tendo como referência a formação profissional, em que o indivíduo aprende e põe em prática os conhecimentos adquiridos na escola.

Antes de prosseguir com essa reflexão sobre as teorias pedagógicas, faz-se necessário conhecer os antecedentes históricos entre as décadas de 1980 e 1990. O começo dos anos de 1980 é marcado pelo pouco crescimento econômico no capitalismo mundial (HARVEY, 2000). Nesse período se constatam a luta coletiva de recuperação dos Estados capitalistas, o poder perdido por eles ao longo das duas décadas passadas (HARVEY, 2000).

Essa tendência de luta pela recuperação foi institucionalizada em 1982,

quando o FMI e o BM foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeira internacionais. Esse poder costuma ser empregado para forçar reduções de gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária, a ponto de provocarem uma onda dos chamados “distúrbio do FMI” de São Paulo a Kingston [...] (HARVEY, 2000, p. 159-160).

Essa situação colocou o Brasil numa posição de grande restrição externa e interna, sendo forçada a redução de gastos e controle nas políticas públicas. Desse modo, os anos de 1980 foram caracterizados como uma década perdida, porém há de se considerar que houve vários embates e ganhos nesse período.

No que se refere aos embates, do ponto de vista econômico, esse período foi marcado por uma profunda crise econômica, para se ter ideia, “entre os anos de 1980 a 1983 o emprego no Brasil caiu 20% (cf. Souza, 1989:115), a renda per capita dos brasileiros chegou a despencar em quase 13 pontos negativos (cf. Souza, 1990:63)” (GERMANO, 2011, p. 257). Além disso, o quadro de miséria no país era alarmante, tal como Germano (2011, p. 268) descreve:

O quadro de miséria social agravou-se a partir de 1980-1981. Dados da Cepal demonstram que o percentual de pobres e indigentes, no conjunto da população brasileira, aumentou de 56% para 58% entre 1980 a 1985, apresentando uma média superior à existente na América Latina (cf. Rossi, 1990:C-4). A concentração de renda, portanto, volta a ser intensificar e com isso se torna uma das piores do mundo.

Por outro lado, com o fim da ditadura nos países da América Latina, entre eles, o Brasil, pode-se dizer que houve ganhos no aspecto político, dois dos ganhos políticos da década de 1980 foram a redemocratização e a aproximação dos governos latino-americanos, muito embora essa década seja considerada economicamente perdida pela estagnação econômica. Outro fator importante foi maior diálogo e cooperação nessa região para o enfrentamento dos problemas regionais comuns (MALLMANN, 2008).

No Brasil, esses foram os anos da luta pelos direitos, e a volta da democracia possibilitou maior mobilização social em todos os sentidos como a reorganização dos movimentos sociais e o movimento pela Diretas Já. Além disso, nesse período foi promulgada a Constituição de 1988, como um marco na redemocratização do país, a qual assegurou diversos direitos fundamentais para o cidadão, embora ainda haja controvérsias de cunho político dessas garantias nos dias atuais, pois a Constituição assegurou maior inclusão social e política do povo, mas preservou os direitos já existentes da classe dominante no país. Deve-se dizer que foi a partir dela que se abriu caminho para a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996. Portanto, no ponto de vista político, foram anos de ganhos e não de perdas.

Saviani (2013b) chama a atenção que, pela análise histórica entre a virada de 1980 a 1990, permite-se constatar, do ponto de vista do campo educacional, que a década de 1980 é a mais fecunda da história da educação no Brasil. “Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)” (SAVIANI, 2013b, p. 403). Essa década é marcada, também, “por um vigoroso movimento organizacional-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino” (SAVIANI, 2013b, p. 404).

No entanto o campo político educacional é marcado pela escassez de recursos e ausências de medidas efetivas para a educação no país. Em síntese,

a política educacional no contexto da “abertura” se caracterizou por uma mudança de forma com relação ao período anterior (auge do Regime Militar) à medida que fazia fortes apelos “participacionistas” e “redistributivas”. As metas, contudo, não foram cumpridas, em decorrência de “externalidades” de toda a ordem: crise e ampliação do conflito, estagnação do ciclo produtivo. Isso configura a discrepância

entre os *objetivos proclamados* e a *prioridade real* da ação do Estado. (GERMANO, 2011, p. 261).

A esse respeito, Saviani (2013b) diz que isso é verdade em nível federal, mas em nível dos estados e municípios isso não se confirma, visto que,

Desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do restabelecimento das eleições diretas para governadores em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se. (SAVIANI, 2013b, p. 406).

No entanto a profunda crise econômica repercutirá em todas as esferas educacionais, e o que se vê nesse contexto da crise é 20 milhões de analfabetos no país, aumento da evasão e repetência no ensino fundamental (antigo 1º grau), sem contar a dramática situação dos professores da rede pública de ensino (precariedade no trabalho, má remuneração, decadência social e profissional, entre outros), associada à decadência da escola pública (GERMANO, 2011).

No que concerne à década de 1990<sup>34</sup>, importa considerar que o Brasil, seguindo as tendências mundiais, mergulhou no novo modelo de desenvolvimento, denominado neoliberalismo, como um “antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo [...]” (HARVEY, 2008, p. 14).

Esse antídoto, grosso modo, estava posto pelos órgãos multilaterais (FMI, BM, OMC) que condensavam a ideia sobre a política econômica para a crise da periferia do capitalismo, como, por exemplo, os países da América Latina, mas também como uma política macroeconômica para os demais países, num acordo denominado de grande consenso, mais conhecido como o Consenso de Washington, realizado em 1989 nos Estados Unidos. Constavam nesta cartilha as seguintes condicionalidades para a política econômica: “1) disciplina fiscal; 2) priorização dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) liberalização financeira; 5) regime cambial; 6) liberalização comercial; 7) investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação; 10) propriedade intelectual” (GENNARI, 2001, p.32). Essas diretrizes tinham como objetivos o Estado-mínimo, a abertura máxima à importação de bens e serviços e a entrada de capitais de risco (GENNARI, 2001) com vista à melhoria do bem-estar humano.

Como se pode perceber,

o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e

<sup>34</sup> A década de 1990 será trabalhada um pouco mais no capítulo 3 desta tese.

capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizados por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p. 06).

Este projeto de desenvolvimento com base neoliberal impactou não só as formas tradicionais de soberania do Estado, mas também teve forte impacto na divisão do trabalho, das relações sociais e na promoção do bem-estar social, dos modos de vida e de pensamento (HARVEY, 2008), em poucos anos, viu-se o crescimento do trabalho precarizado, desemprego estrutural, subcontrato e terceirização, tudo em nome da expansão do capital e do fortalecimento do imperialismo das grandes potências mundiais.

Essa década também foi marcada pelo pensamento pós-moderno. No que tange à aproximação do neoliberalismo com o pós-modernismo, pode-se dizer que são partes de uma mesma realidade social, visto que o pós-modernismo é a ideologia do modelo neoliberal (CHAUÍ, 1993, p. 23<sup>35</sup> apud DUARTE, 2011, p. 89). Nessa mesma esteira de pensamento, Saviani (1988<sup>36</sup> apud DUARTE, 2011, p. 89) também estabelece a relação entre o pós-modernismo e o neoliberalismo, quando analisa as relações entre a economia neoliberal e a questão cultural, “mostrando que a fase do capitalismo monopolista gera uma crise cultural da sociedade burguesa” (DUARTE, 2011, p.89).

Cumprir notar que a pós-modernidade coincide com a revolução tecnológica, um cenário mais difuso, centrada “no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos” (SAVIANI, 2013b, p. 426). A pós-modernidade tem como característica a incredulidade em relação às metanarrativas. O fato é que, para Harvey (2000, p. 49), o pós-modernismo representou a aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. Contudo pode-se argumentar e afirmar que o pós-modernismo nada mais é do que uma versão do modernismo, pois é esta a epistemologia que a fundamenta, mas resignificada e reconfigurada de acordo com uma nova ordem mundial econômica – o neoliberalismo, embora os pós-modernos tenham formulado a crítica ao modernismo, descrevendo-o como grosseira e caricaturada.

Nesse contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão, como observa Saviani (2013b, p. 425-434), quando diz que trazem para a escola o pensamento e a condição pós-moderna, aspectos como relativização do conhecimento sistematizado; acentuação de o sujeito ser o construtor de seu conhecimento; não existência de uma natureza humana universal; não existência de uma cultura dominante; todas as culturas têm valor, portanto, o

<sup>35</sup> CHAUI, Marilena. *Vocação política e vocação científica da universidade*. Educação Brasileira, Brasília, MEC/CRUB, 15 (31), 2ª semestre, 1993.

<sup>36</sup> Palestra proferida em 1988, sobre o tema “Educação e pós-modernidade” (DUARTE, 2011, p. 89).

sujeito deve resistir às formas de homogeneização, daí a ideia de se trabalhar a diversidade na escola a partir da cultura do aluno.

No que se refere à circulação das ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1980 aos dias atuais, destaca-se, para esta tese, a pedagogia construtivista, pedagogia de projetos, pedagogia da competência e pedagogia multiculturalista, que se inserem na denominada “pedagogias do aprender a aprender”, com forte filiação “ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel (ARCE<sup>37</sup>, 2002), que, na primeira metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas” (DUARTE, 2010, p. 34).

Antes de se prosseguir com análise dessas teorias, cabe fazer um parêntese a respeito da nova roupagem ou metamorfose por que passou a pedagogia da escola nova, a pedagogia produtivista e a pedagogia construtivista, haja vista que, na contemporaneidade, pode-se dizer que elas estão em sintonia com o universo ideológico do mundo pós-moderno, acrescidas de elementos neoliberais, mas com um novo sentido (DUARTE, 2010), com forte afinidade com as atuais teorias surgidas a partir de 1990. Como analisa Saviani (2013b, p. 441),

[...] expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcam a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neo-escolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetiva no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação.

Como se observa na descrição dessas novas roupagens, a partir da década de 1980, as ideias pedagógicas passam por grande inflexão ou refuncionalização, não sendo fácil serem caracterizadas, pois trazem as marcas do “descentramento e desconstrução das ideias anteriores” (SAVIANI, 2013c, p. 188), mas é possível delinear um pensamento sobre elas, a partir de “categorias que se antepõem prefixos do tipo “pós” ou ‘neo’” (SAVIANI, 2013c, p. 188), como forma de demonstrar que elas precedem de um movimento anterior. Tais teorias, ressignificadas, hoje predominam no meio das políticas e das práticas pedagógicas dos professores e estão inseridas, conforme a análise de Duarte e Saviani, nas teorias do “aprender a aprender” sob a égide a pós-modernidade como orientação pedagógica. E, ainda, no que tange as pedagogias do “aprender a aprender”, no âmbito do escolanovismo, defende a tese que o aluno deva buscar conhecimento por si mesmo e a flexibilidade, um ato de adaptar-se a

<sup>37</sup> ARCE, Alessandra. A pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

uma constante busca de atualização de conhecimento para ampliar a possibilidade de se empregar.

O lema “aprender a aprender” remete ao núcleo das ideias da pedagogia nova, que tem como efeito o deslocamento do eixo do processo educativo que passa do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade e, ainda, se configura como uma pedagogia cujo objetivo não é ensinar ou aprender algo, mas assimilar determinados conhecimentos (SAVIANI, 2013b). “O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2013b, p. 431).

Feitos esses primeiros esclarecimentos, passa-se a descrever a pedagogia construtivista que tem sua “fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget” (SAVIANI, 2013b, p. 436). Vale ressaltar que Duarte (2000) assinala que não é fácil definir o construtivismo pelo fato da diversidade de enfoque e aparente heterogeneidade, mas o núcleo comum parte da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), à qual são agregadas certas características que definem o ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais, pelo seu poder de sedução.

A partir da década de 1980, esse ideário ganha significativa adesão e simpatia por parte dos educadores e estudiosos da área e que perdura até hoje (DUARTE, 2000). Além disso, mantém forte afinidade com o pensamento da Escola Nova, o que faz com que se aproxime da sedução do modismo que se encontra penetrado nos elementos ideológicos, difundidos no cotidiano alienado e contidos na sociedade capitalista (DUARTE, 2000).

A esse respeito, Duarte comenta:

o fato de o construtivismo ter penetrado na educação brasileira vinculado teórica e ideologicamente ao ideário escolanovista acabou por ampliar a ressonância das ideias advindas do interacionismo-construtivista na cultura educacional e pedagógica atual, tendo em vista o forte impacto do pensamento escolanovista em nossa educação, impacto este presente de certa forma até os dias de hoje. Sabemos o quanto as ideias defendidas pelo movimento da Escola Nova despertaram o interesse dos nossos educadores. E se a Escola Nova teria alcançado uma considerável repercussão positiva em outros tempos, seria mais do que normal que ideários a ela relacionados, por extensão, causassem, também, um certo impacto no nosso meio educacional. (DUARTE, 2000, p. 14).

Não é por acaso que Saviani (2006) explicita os pontos comuns entre a pedagogia nova de Dewey e o construtivismo de Piaget, embora tenham matrizes filosóficas diferentes,

pois Dewey segue a matriz de Hegel, e em Piaget a base é Kant, mas ambas centram sua base teórica no fato de que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno (SAVIANI, 2006, p. 3). Nota-se, também, que os fundamentos da psicologia genética piagetiana se manifestam nas bases psicopedagógicas de aprendizagem do processo de ensino do escolanovismo. Isso significa dizer que o construtivismo defende os princípios pedagógicos muito próximos aos movimentos escolanovistas (DUARTE, 2011, p. 33), portanto, a matriz filosófica dessa teoria construtivista, mesmo que de forma independente-dependente, se liga às concepções pedagógicas do lema “aprender a aprender”, que, por sua vez, as colocam em sintonia com ideários do escolanovismo.

As ideias de Piaget nascem da intenção de “criar uma teoria do conhecimento fundada na Biologia, ou seja, no organismo. [...] Para compreender como funciona o psiquismo humano, ele parte da observação sem, obviamente, ignorar as teorias consagradas pela história das ideias” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010, p. 14).

Do ponto de vista pedagógico, o construtivismo de Piaget parte da biologia, “respaldado num ‘kantismo evolutivo’ (RAMOZZI-CHIAROTTINO<sup>38</sup>, 1984, p. 29-39), desenvolve uma teoria de conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório” (SAVIANI, 2008b, p. 176).

Para Piaget, a capacidade de conhecer é tão natural como qualquer outra estrutura orgânica do ser humano, por meio da “troca entre o organismo e o meio, que se dão através da ação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 84), o que representa, para ele, a “filiação das estruturas reconhecidamente tidas como orgânicas e aquelas da inteligência ou razão” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 84).

Como em Kant, em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. (SAVIANI, 2008b, p. 176).

Assim, pode-se perceber, nas assertivas de Saviani e da Ramozzi-Chiarottino, que um dos aspectos principais da teoria de Piaget é a relação entre o organismo e o meio que se dá por meio da ação. Para ele, conhecer é transformar o objeto, e, ao transformar o objeto, “o

---

<sup>38</sup> RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.

sujeito constrói seu conhecimento como meio tanto físico como social” (BECKER, 1993, p. 88), por meio das estruturas mentais.

As estruturas mentais ou as estruturas orgânicas que constituem a inteligência não são, para Piaget, nem inatas e nem determinadas pelo meio, mas são o produto de uma construção, devida às perturbações do meio à capacidade do organismo de ser perturbado e de responder a essa perturbação. É através das ações do indivíduo, a partir dos esquemas motores, que se dá a compensação a essas perturbações, ou seja, a troca do organismo com o meio, graças a um processo de adaptação progressiva no sentido de uma constante equilibração que permite a construção das estruturas específicas para o ato de conhecer. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 86).

No que se refere às estruturas mentais, o conhecimento começa a ser construído a partir da formação dos esquemas motores, que, para Piaget, representa a ação sobre o objeto, toda ação se repete ou se generaliza, adquirindo conhecimento desse objeto e das relações entre eles. Assim, a ação é o centro do processo de desenvolvimento, mas não se “trata de qualquer ação, trata-se aqui de uma atividade organizada pelo próprio sujeito que visa alcançar um objetivo ou um fim por ele estabelecido ou aceito anteriormente” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 95). Além disso, para “o construtivismo significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo determinado” (BECKER, 1993, p.88). Destarte, “a construção de esquema se explicaria pelo processo de adaptação, assimilação e acomodação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 86-87).

Ressalta-se a relação dos esquemas com a apropriação da linguagem. Para Piaget, “a linguagem não determina o pensamento inteligente, mas é apenas o meio de comunicação de categorias já formadas na criança, graças à coordenação dos esquemas que constrói na troca com o meio em que vive” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 88). “Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento” (DUARTE, 2010, p. 40).

Segundo Duarte (2010), no que se refere ao método de trabalho na escola, Piaget defende a tese de deixar o aluno aprender por si próprio, o aprender fazendo. Sobre isso, Piaget deixa claro que o melhor método didático com trabalhos em grupo de pesquisa é deixar as crianças construírem as estratégias para resolverem as situações-problema que se apresentarem diante delas. Assim, propõe que “o tema de pesquisa surja como um verdadeiro problema do grupo. Cabe ao professor, criar as situações problemáticas, mas jamais impor um tema” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1990, p. 99).

Vale dizer que a estrutura do pensamento do construtivismo, “de que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensine aos seus alunos” (DUARTE, 2010, p. 41) está em consonância com o aprender fazendo, posto na pedagogia de projetos. Isso demonstra que essas duas teorias têm como defesa a formação do aluno de forma espontânea e não a imposição do professor, mas a descoberta por si mesmo do conhecimento.

A pedagogia de projetos começou no Brasil a partir da disseminação do ideário do movimento da Escola Nova. Na verdade, fala-se de pedagogia de projetos, mas é um método de ensino por projetos, um dos métodos da Escola Nova, que surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colaborador de John Dewey (DUARTE, 2010), e posteriormente desenvolvido por Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros. No Brasil, foi disseminado por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, *a priori*.

O corpo do pensamento de Kilpatrick se reporta ao processo de mudança posto pela industrialização e a democracia, colocando-se a pensar a educação para esta nova ordem social, tendo como base o pensamento liberal, o que requeria urgente reformulação do currículo americano (MARQUES, 2016). Essa nova demanda, para Kilpatrick, representava um processo de mudança de longo alcance com novas demandas e que previa se “abrir mão de se sentir o direito de moldar o pensamento das crianças” (KILPATRICK, 2011, p. 61), bem como não predeterminar o que as crianças precisariam aprender. Assim, Kilpatrick (2011, p. 62) diz que o “dever é, portanto, prepara a nova geração para acreditar que pode pensar por si próprio”.

Nesse contexto, surge o método de projeto de Kilpatrick como algo inovador para época acerca de uma “nova concepção curricular baseada na reconstrução contínua da experiência” (MARQUES, 2016, p. 5). Haja vista que para Kilpatrick o currículo americano se mostrava inadequado para aquela geração e requeria uma reformulação, pois não a preparava para a vida adulta e consistia na aquisição de conhecimentos pré-formulados, repassados para os alunos oralmente pelos professores, encarando a memória como a principal forma de aprender (MARQUES, 2016). Assim, emerge a proposta de uma nova concepção de currículo ligando o processo educacional com a própria vida. “É a vida usando o presente e o passado como meios para olhar, tão longe quanto possível, para o futuro. Porém, é também a vida vivendo o presente - o único período que pode ser realmente vivido” (KILPATRICK, 2011, p. 113).

Para isso, haveria a necessidade de um novo tipo de escola, destacando-se três aspectos importantes para a nova empreitada: 1º) deve ser uma escola para a vida; 2º) deve ser

um lugar em que os alunos são ativos; 3º) é preciso haver professor que gostem de criança, que reconheçam que o crescimento só pode ocorrer por meio da atividade progressiva do aluno (KILPATRICK, 2011). A respeito do papel do professor, Kilpatrick (2011, p. 113) diz: “como professores devemos nos fazer cada vez menos necessários”.

Assim, a ideia central dessa pedagogia consiste em que

O conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerado por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal. (DUARTE, 2010, p. 41).

Em síntese, pode-se dizer que a filiação do pensamento de Kilpatrick com o pragmatismo de Dewey, elucidando a nova educação para uma civilização em mudança permanente, cuja finalidade da escola é de “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e se dirija por si em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (TEIXEIRA, 2007, p. 45).

Isso implica desenvolver no professor novas práticas pedagógicas que considerem que o aluno aprende no processo de construção de conhecimento, levantando dúvidas, pesquisando e criando relações “que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p. 13).

Desse modo, a mediação pedagógica do professor é acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, considerando o universo cognitivo e afetivo, cultural, a história e contexto de vida destes, de forma que lhes possibilite a compreensão dessa caminhada de construção conjunta do conhecimento. É a partir desse enfoque do método de projeto que Kilpatrick (2011) que nasce a construção de um novo currículo que visa à preparação do aluno para a vida, colocando-o em situação da própria vida real, guiado pelos seus próprios interesses, dando-lhe a oportunidade de pensar por si.

Nessa mesma direção do lema “aprender a aprender”, com ênfase na resolução de problemas e do espírito pragmático, que se passa a discorrer sobre a pedagogia das competências. A pedagogia das competências se apresenta com o “objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013b, p. 437).

a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista. O fenômeno que se processa atualmente,

merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de “psicologização das questões sociais”. (RAMOS, 2003, p. 95).

Importa considerar, sobre a assertiva de Ramos, que essa pedagogia se identifica com o pensamento neoconstrutivista no que tange aos aspectos adaptativos do comportamento humano aos meios material e social, assim explicado por ela:

A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos constroem seu conhecimento. (RAMOS, 2003, p. 96).

Por essa perspectiva, a pedagogia da competência, com sua interface neoconstrutivista, supõe que é imprescindível a formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, tendo como base diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa que se desenvolve e se estabiliza ao sabor da prática (PERRENOUD, 1999, *on-line*), o que confirma a proximidade desta pedagogia com a teoria piagetiana quando trata das estruturas mentais, que implica nos processos de adaptação, assimilação e acomodação, como já citado nesta tese.

A partir desse entendimento de como se concebe o conhecimento por parte da pedagogia das competências, vale ressaltar o que se entende por competência com base em Perrenoud (2000). Para ele, são múltiplos os significados de competência, mas ele define que esta é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma situação da melhor maneira possível. Na escola esses recursos devem estar ligados a certas situações da vida, tendo como referência a prática social. Para tanto, a elaboração de competência nas propostas pedagógicas e nos planejamentos dos professores “deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos” (PERRENOUD, 2000, p. 2).

Nesse sentido, o professor deve mudar a sua prática de ensino, como explica Perrenoud, em entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Aqui Perrenoud demonstra a conexão com a pedagogia ativa ligada ao pensamento pedagógico da escola nova e construtivista. Para Perrenoud (2000) o ensino por competência requer do professor regular situações de aprendizagem “seguindo os princípios ativos construtivistas” (PERRENOUD, 2000, p. 3). Para tanto, este autor propõe pedagogia diferenciada que possibilite a assimilação ativa dos saberes, avaliação formativa, tarefas contextualizadas, interdisciplinaridade e atividades de integração.

Outra pedagogia que está em voga é a pedagogia multiculturalista, que também faz parte das correntes pedagógicas do lema “aprender a aprender”. O multiculturalismo se apresenta pelos seus defensores (Boaventura de Sousa Santos, Vera Candau, Antônio Moreira, entre outros) na sociedade contemporânea como um avanço e conquista dentro das propostas curriculares para atender ao caráter plural das sociedades ocidentais.

Não obstante, esta pedagogia concentra as discussões nos fenômenos sociais a partir da cultura, ou melhor, a diversidade de culturas. Desse modo, a cultura passa a ser elemento constitutivo do aspecto da vida social, assim dito por Moreira (2002, p. 16): “Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais”.

Sobre esse aspecto, Moreira (2002) adverte que, ao se admitir a importância da cultura, não quer dizer que tudo giraria a partir dela, mas implicaria em considerar a prática social, na qual se encontram as questões relevantes de significados presentes no tecido social.

Outro ponto importante a se considerar nas discussões sobre o multiculturalismo diz respeito à associação das diferenças culturais às relações de poder, dito por Moreira (2002, p. 17-18) da seguinte forma:

Como já assinali essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder (CAWS, 1996; SILVA, 1999).

Para Moreira esta relação entre o poder e a aceitação da diferença cultural é perversa e aumenta a intolerância com as minorias. Partindo-se desse entendimento, devem-se promover espaços para estimular a articulação de um multiculturalismo crítico em favor de política da diferença, de forma a contribuir para a quebra de guetos e fragmentação que só isolam os grupos sociais. Assim, aposta-se no diálogo entre as diferentes culturas.

No que se refere ao debate sobre o universalismo x relativismo cultural, tanto Moreira (2002) quanto Candau (2002) iniciam as reflexões questionando sobre que universalismo se está falando e concluem dizendo a importância do diálogo como instrumento de mediação e consensos culturais, sendo relevante esta discussão nas escolas como instrumento de ensino materializado nas propostas pedagógicas e práticas dos professores. Assim, explica Candau (2002, p. 129):

[...] o universalismo *versus* relativismo cultural, é especialmente relevante para a ação educativa e, particularmente, para as questões curriculares. A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadores da universalidade.

Com base nesse pressuposto, Candau (2002) defende não um relativismo absoluto, pois isso negaria a construção de proposta educativa em conjunto entre as diferentes culturas, mas que se deveria tomar como ponto de partida as diferenças culturais, para se pensar na escola práticas e currículos pedagógicos com base nos valores transculturais e questionar os valores ditos como universais, ancorados numa proposta ampla e não de iniciativas isoladas, que parta de um “conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades” (CANDAU, 2002, p. 135). Para tanto, o fato de as escolas adotarem esse arcabouço teórico da pedagogia multicultural, segundo seus defensores, implicaria necessariamente no reconhecimento das diferenças culturais, abandonando-se por completo a visão monocultural que só contribui para silenciar as diferenças.

Posto isso, pode-se inferir que todas essas teorias, aqui tratadas, principalmente a partir dos anos de 1980, têm forte apelo à sedução, “por sua vez, são determinados pela inserção dos indivíduos-educadores num cotidiano alienado, segundo definição de Heller (1989; 1994)” (DUARTE, 2000, p. 16). As formas cotidianas nas quais os professores estão inseridos no seu “pensar, sentir e agir, engendrados pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano, o qual, por sua vez, se configura no interior dos processos objetivos e subjetivos de alienação” (DUARTE, 2000, p. 16), compõem a prática educativa desses educadores, os quais realizam suas atividades de forma imediata, espontânea e pragmática. Com efeito, essas ideias pedagógicas aqui tratadas se alinham ao pensamento pós-moderno que se fez presente no ideário pedagógico brasileiro desde o final do século XX e expressam a

ideologia dominante, com todo o seu ecletismo<sup>39</sup>, materializadas nas orientações pedagógicas diversas (sejam as políticas - documentos orientadores do currículo - sejam as práticas pedagógicas), o que demonstra menos ruptura e mais continuidade com o “pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX” (DUARTE, 2004, p. 221) nas diversas vertentes de um pensamento transformado/transfigurado/transmutado que repercute até os dias atuais advindas da lógica fetichista da sociedade capitalista.

## **2.2 Teorias pedagógicas contra-hegemônicas: uma análise a partir de 1980**

As pedagogias contra-hegemônicas vêm ao encontro dos interesses dos dominados, seria uma forma de se contrapor à supremacia de determinado grupo social, ou seja, de determinado grupo hegemônico. Desse modo, Saviani (2008c, p. 12) diz que as “teorias pedagógicas contra-hegemônicas buscam orientar a educação em vista a transformação da sociedade e se posiciona contra a ordem existente”.

A concepção pedagógica contra-hegemônica pode ser agrupada em duas modalidades: uma centrada no saber do povo, na autonomia de suas organizações, uma educação à margem da estrutura escolar ou que, quando busca a estrutura escolar, procura transformá-la na expressão das ideias e autonomia popular; a outra concepção se pauta na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2008c).

Vale ressaltar que as ideias pedagógicas contra-hegemônicas têm início no Brasil na década de 1890, na primeira república, por meio do movimento operário, sob a égide socialista, que vinha circulando no país ainda no regime monárquico e escravocrata. Neste período, prevaleceu a ideia da corrente anarquista (libertárias), posteriormente, já na década de 1920, a ideia comunista tomou força (SAVIANI, 2013b).

O ideário comunista, a partir da década de 1920, com o desenvolvimento das experiências soviéticas, inspiradas no marxismo-leninismo, fez com que “a hegemonia do movimento operário fosse transferindo-se dos libertários para os comunistas” (SAVIANI, 2013b, p. 183). Esta “corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação do homem na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os

---

<sup>39</sup> Entende-se nesta tese o ecletismo como uma diretriz filosófica que concilia vários estilos diferentes de teorias que pareçam apropriadas e coerentes para explicar um todo, com liberdade de escolher de cada teoria a parte que esteja mais próxima da verdade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ecletismo/>. Acessado em: 24 jul. 2018.

elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 2008b, p. 174).

Feita esta primeira introdução, cabe dizer que esta tese se deterá a discorrer sobre as ideias pedagógicas contra-hegemônicas que surgiram a partir da década de 1980. Esta década é marcada pela abertura política e ascensão dos movimentos sociais. No que tange à educação, pode-se dizer que predominam não só iniciativas de debates, mas também de proposição de pensadores que se colocaram no desafio de pensar uma concepção pedagógica que contrapusesse o que estava posto pelos interesses da classe dominante. Destarte, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas desse período se “revestiam de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2008c, p. 19).

Assim, no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas que surgiram nesse período como tentativas de se elaborar uma proposta pedagógica com o objetivo de orientar as práticas educativas numa direção transformadora de educação e de mundo, têm-se a pedagogia da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. Destas, serão abordadas, nesta tese, a pedagogia histórico-crítica, inspirada na concepção dialética marxista, e as concepções das pedagogias do ideário *Por uma Educação do Campo*, que traz como princípio a pedagogia da educação popular, que muito influenciou e influencia os movimentos populares, entre eles, o do campo.

### **2.2.1 Pedagogia histórico-crítica: apontamentos teórico-metodológicos**

Este tópico apresentará os apontamentos teórico-metodológicos da PHC no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas. Esta pedagogia, parte da teoria marxista, surge como um contraponto do que estava sendo posto no cenário das concepções pedagógicas hegemônicas, “Tradicional (com base ao método expositivo formulada por Herbart, fundado no método científico indutivo de Bacon) e Escola Nova (com base no método experimentalista ao qual se filia Dewey)” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532). Além disso, a PHC vai se diferenciando do bojo das concepções críticas, entre elas, a pedagogia crítico-reprodutivista<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Esta pedagogia emergiu na década de 1970. Sua denominação parte dos termos que a compõem. Crítica – por tratar de uma “tendência crítica porque as teorias que a integram postulam possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2013b, p.393). Reprodutivista – “porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2013b, p. 393).

A pedagogia crítico-reprodutivista nasce em meados de 1968, na França, depois se espalha para diversos países, entre eles, o Brasil, esse “movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, 2008a, p. 65). No entanto coloca-se em evidência a impossibilidade de tal feito, visto que, na concepção desta teoria, “as reformas educacionais fracassam, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2007, p.16). Aqui se encontra a explicação da diferenciação da PHC “da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2008a, p. 65).

Vale salientar que as ideias que constituíram a proposta da pedagogia histórico-crítica “remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979” (SAVIANI, 2008c, p. 23), o que levaria a supor que este é o marco histórico da origem do pensamento contra-hegemônico dessa pedagogia. No entanto, enquanto movimento pedagógico, com anseios de encontrar alternativa à pedagogia dominante, seu surgimento se deu em 1970, a partir da necessidade de se fazer uma “análise crítica da educação” (SAVIANI, 2008a, p. 131).

A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, o materialismo histórico-dialético de inspiração marxista, que se propõe a seguir “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008c, p. 25). Com relação à base psicológica, apresenta forte afinidade com a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (DUARTE, 2011).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica tem como expressão o empenho de compreender a educação com base no desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade e, para isso, ela defende o ensino e aprendizagem com base nos conteúdos dos clássicos da história humana, “nos campos das ciências naturais e sociais, artes e filosofia, [...] este seria o caminho para a transformação do mundo de alunos e professores, [...]” (DUARTE, 2015, p. 8), pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (DUARTE, 2015, p. 10).

Para melhor detalhamento dessa pedagogia, Saviani (2009) esclarece:

*A Pedagogia histórico-crítica foi construída, sem dúvida, tendo por base o conceito de modo de produção, em sua acepção marxiana. Com efeito, ao definir a educação*

como “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa teoria pedagógica está se reportando explicitamente ao conceito de “modo de produção”, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. (SAVIANI, 2009, p. 111).

Mas o processo do modo de produção não é sempre o mesmo, ele é histórico, portanto, se refere ao modo de vida de determinada sociedade (FERRETTI, 1992), de como ela vai produzindo sua existência. Assim, ela muda conforme o movimento da história e “a forma de manifestação da educação também irão variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção” (SAVIANI, 2009, p. 11).

A partir do que foi exposto, pode-se perceber que a base da pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2009), está ligada ao rastreamento do percurso da educação tendo como guia o modo de produção. E, ainda, Saviani (2009) complementa, ao “explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2009, p. 111):

[...] o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. Assim, a educação vigente no comunismo primitivo terá características diversas em relação àquela produzida no âmbito do modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista. (SAVIANI, 2009, p. 111)

Para Marx e Engels (2005, p. 44)

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir [...]. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto como *o que* produzem como com *o modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de produção.

Com efeito, Saviani, Marx e Engels destacam que o princípio basilar sobre o “conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência” (SAVIANI, 2009, p. 111). Para o homem produzir continuamente sua própria existência, ele transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Agindo sobre a natureza o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano, através do trabalho (SAVIANI, 2008a). A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é a construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas da realidade. Isso significa confirmar o vínculo entre a educação e a humanidade. Portanto, “a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o

trabalho” (SAVIANI, 2008a, p. 94), e tal pressuposto é ancorado na assertiva de Marx (2013), quando diz que

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

Cabe observar que a análise que Marx faz é colocar o trabalho como fundamental na formação humana, por meio da relação ativa entre o homem, a natureza e o meio social. Manacorda (2007) sintetiza a concepção que Marx tem do trabalho e de sua função no fazer-se do homem, da seguinte forma:

o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou onilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana. (MANACORDA, 2007, p. 75).

Nessa passagem, encontra-se a relação entre trabalho e educação como tributo do ser humano, no qual se afirma o desenvolvimento de toda a sua potencialidade, visto que o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que se conhece com o nome de trabalho [...] (SAVIANI, 2007b, p. 154), como dito anteriormente. Dir-se-ia, então, que esse processo de produção da própria existência “[...] é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007b, p. 154). Portanto, “[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Para Saviani (2007b), é nessa relação trabalho-educação que se encontram os fundamentos histórico-ontológicos. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Mas, a partir da própria emergência histórica, da passagem da comunidade primitiva até a feudal, mais precisamente, a apropriação privada da terra, “[...] então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes” (SAVIANI, 2007b, p. 155). Destaca-se,

também, nesta síntese histórica, que, logo após a Idade Média, com o modo de produção capitalista, acabou por se configurar outra forma de organização social, marcada pela divisão social do trabalho, separando os donos dos meios de produção dos não proprietários, estes vendiam sua força de trabalho em troca de salário para sobreviver.

Desse modo, pode-se inferir que por essas transformações, ao longo do processo histórico, a sociedade vai passando, a relação trabalho-educação também vai se modificando, passando por novas configurações, especificamente de ruptura entre o trabalho e a educação. Assim adverte Saviani (2007b), quando diz que “com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada” (SAVIANI, 2007b, p. 155). Esse marco é um acontecimento “de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem” (SAVIANI, 2007b, p. 155).

A partir dessa análise que Saviani (2007b) faz sobre o fundamento histórico-ontológico, pode-se inferir a importância dessa dimensão para a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, Lavoura e Martins (2017, p. 534) lembram que “o trabalho educativo pautado na pedagogia histórico-crítica não pode negar a dimensão ontológica que é própria da atividade de ensino”. E, ainda, consideram que

[...] a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica). (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Essa assertiva de Lavoura e Martins se torna extremamente esclarecedora do aspecto metodológico da PHC no que se refere ao trabalho educativo. Sobretudo, quando demonstram como se forma o ato de conhecer a partir da prática social que vai além da aparência, haja vista que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo é “começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 2003, p. 47), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Nota-se que

A perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras. O processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Feitas essas primeiras aproximações sobre a PHC, passa-se a discorrer sobre os fundamentos que orientam a natureza e a especificidade da educação. Para Saviani (2008a), educação é um fenômeno próprio do ser humano, sendo assim, ela não se restringe a um único espaço, pois se dá em diversas instituições: escola, família, igreja, sindicato, movimentos sociais. Porém o saber sistematizado se diferencia dos outros tipos de saberes, como, por exemplo, o espontâneo e o religioso, e, ainda, só pode ser trabalhado na escola como uma atividade intencional.

Nesse sentido, a natureza e a especificidade da educação,

evidencia a relação histórica e ontológica entre a natureza da educação e a natureza dos próprios homens. Estes necessitam produzir continuamente sua própria existência por meio das atividades de trabalho e precisam também aprender a produzir essa existência, o que nos permite concluir que tal processo é educativo. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

Assim, o que não é garantido pela natureza é produzido historicamente pelo homem, incluindo os próprios homens (SAVIANI, 2008a), portanto, é um processo educativo, como afirmam Lavoura e Martins (2017), visto que o homem precisa assimilar elementos culturais para que se torne humano e, concomitantemente, precisa descobrir formas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008a). Nesse sentido, o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008a, p. 13).

Desse modo, pode-se inferir a especificidade da educação escolar, que parte do saber sistematizado. A escola tem como uma de suas principais responsabilidades institucionais a socialização dos elementos culturais, produzidos historicamente pela humanidade e repassados para as novas gerações, que se referem ao conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. Isso remete a um trabalho educativo, que, de acordo com Saviani (2008a), deve, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, de outro lado, encontrar as formas mais adequadas para que os

objetivos do ato de aprender sejam efetivados. Esse processo de identificação de elementos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Assim, para o autor, a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (ciência – conhecimento metódico e sistematizado), pois esta é a função social dela. É a partir dessa questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas por ela, ou seja, transmissão do saber elaborado e não o conhecimento do senso comum.

Assim,

a especificidade da educação, por seu turno, tem correspondência com a questão do saber (o conhecimento), cuja compreensão deve estar relacionada ao próprio desenvolvimento histórico da humanidade. Essa análise histórica nos permite reconhecer, no âmbito da especificidade da educação, que o papel da educação escolar, como forma mais desenvolvida historicamente de educação, é para a pedagogia histórico-crítica a socialização do saber sistematizado. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

Essa afirmação de Lavoura e Martins (2017) vem ao encontro do pensamento de Gama e Duarte (2017) quando afirmam que “a concepção marxista de conhecimento ocupa lugar central na teoria pedagógica histórico-crítica, partindo-se da definição da especificidade escolar, que reside na socialização do saber sistematizado” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 526). Isso remete a que a concepção de mundo “é construída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza e das pessoas e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2015, p. 13).

Com efeito, a pedagogia histórico-crítica orienta o professor para a prática de ações coletivas que induzem à busca do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais por parte do trabalhador. Isso significa dizer que a pedagogia histórico-crítica defende o conhecimento historicamente acumulado na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

Sem dúvida, esta teoria convida os professores e teóricos a tomar uma posição consciente da importância do ato educativo para a transformação social como parte da luta de classe, mais precisamente, “[...] como parte de uma luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista” (DUARTE, 2014, p. 31).

Para tanto, faz-se necessário o entendimento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica, mas já se alerta de antemão que ele não pode ser compreendido de forma mecânica e nem converter os cinco passos propostos no método, de forma sequencial (LAVOURA; MARTINS, 2017), que, em primeiro,

1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) 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).

Ou seja, não é possível materializar a PHC na prática pedagógica em sala de aula sem o domínio dos seus fundamentos teórico-metodológicos. E, ainda, chama-se a atenção de que “o arsenal categorial teórico é que possibilita colocar em movimento o método na sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536). Haja vista que a PHC tem o materialismo histórico e dialético como base de seu método, este, portanto, é “[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o produzir como concreto espiritual” (MARX, 2003, p. 248), o que requer a decomposição do todo, para reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, a partir disso, passa-se a compreender e conhecer a realidade, tanto no seu fenômeno quanto na sua essência, sem cair na práxis utilitária cotidiana, posta pelas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender”, “trazendo consequências nefastas para o processo formativo dos indivíduos” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Nesse sentido,

Considerando que o método em Marx fundamenta a pedagogia histórico-crítica, para essa teoria pedagógica, a construção do conhecimento pressupõe três momentos intimamente articulados: o ponto de partida que se dá no âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação fenomênica, imediata e aparente, a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (ideias, teorias), intentando alçar o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas. Em um percurso que contempla o movimento indutivo (do particular para o geral) e dedutivo (do geral para o particular), o critério de validação do conhecimento assim construído ocorre no âmbito do real, apreendido agora não mais de forma sensível e aparente. Transposto esse percurso metodológico para a esfera pedagógica, depreende-se os três momentos que Saviani denomina como síntese, análise e síntese (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 538).

Partindo-se dessa explicação sobre o método, entende-se que a defesa de Saviani reside na igualdade do saber, mesmo dentro de uma sociedade em que impera a desigualdade social. Desse modo, as colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e o método pedagógico descrito tornar-se-iam ainda mais interessantes ao serem vislumbradas na prática pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nas escolas multisseriadas da zona rural, colocando a educação a serviço da transformação da sociedade desigual. Seria um verdadeiro ato de desvelamento do senso comum, para a construção de uma prática verdadeiramente

revolucionária, dando acesso ao filho do trabalhador do campo e ao da cidade, ao conhecimento produzido pela humanidade, de modo igual, sem distinção.

Nesse sentido,

[...] ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa Teoria Educacional que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola. Noutras palavras, significa pensar e conceber uma escola unitária. (ORSO, 2016, p. 100).

Diante do exposto, considera-se que a PHC é uma teoria educacional que de fato vem contribuir com as práticas educativas dos professores sejam os que trabalham com os adultos, nos centros ou nas periferias urbanas, no campo, com quilombolas, ribeirinhos, entre outros, haja vista que não se trata de uma metodologia tampouco de uma didática, ainda que haja uma metodologia e uma didática (SAVIANI, 2013a), mas antes de tudo “[...] é uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade” (ORSO, 2016, p. 108).

Assim, vale ressaltar que a PHC se aproxima das pedagogias desenvolvidas pelos movimentos populares, entre eles, o MST, pelas questões que envolvem as lutas sociais, mas se afasta por defender uma educação institucionalizada - escolar, uma escola única e não específica, que tem como base o acesso ao conhecimento científico como uma das armas a favor da luta dos trabalhadores, entre eles, os do campo. Mas, acima de tudo, deve-se deixar claro que essas pedagogias, para longe de suas diferenças pedagógicas, têm em comum a luta social contra o capitalismo. Porém deve-se considerar a necessidade do fortalecimento teórico e prático das concepções pedagógicas contra-hegemônicas e da união e organização de todos os trabalhadores contra toda a sedimentação ilusória e fragmentada que aprisiona a classe trabalhadora e a impede de realizar a transformação social necessária. É justamente nessa passagem que se encontra a importância da PHC para a educação no meio rural, pois, ao defender a escola, mediante o ensino, luta contra todas as sedimentações que inviabilizam a transformação radical da sociedade, especificamente, as condições materiais em que vivem o homem do campo.

Portanto, corrobora-se o pensamento de Santos (2016, p. 117) quando diz que:

[...] por mais que existam divergências em termos de perspectivas pedagógicas – ou mesmo políticas – acerca do tema da educação no ou do campo, é fundamental à pedagogia histórico-crítica colocar-se ombro a ombro com os movimentos sociais no campo e com o próprio movimento por uma educação do campo [...].

Por outro lado, o movimento Por uma Educação do Campo também deve se colocar ombro a ombro com a PHC, como teorias contra-hegemônicas que lutam pela reforma agrária,

por educação, contra o fechamento de escolas rurais e nos enfrentamentos dos ditames das políticas educacionais, pensadas a partir do projeto burguês. Nessa perspectiva, Marx (2005, p. 78) afirma que “as ideias [Gedanken] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante”.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica entende que, para a superação de todas as formas de submissão e exploração, implica na socialização do saber sistematizado, erudito, como umas das condições para que o dominado possa se expressar, posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo. Portanto, o conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico, se faz necessário no desenvolvimento do trabalho educativo para o meio rural, e a PHC, por entender “a educação como uma atividade mediadora no interior a prática social global<sup>41</sup>” (SAVIANI, 2016a, p. 22), vem contribuir, enquanto teoria pedagógica, na articulação da cultura popular e cultura erudita na luta por uma humanidade emancipadora e não alienada, em um campo fértil de compreensão e encaminhamentos da solução de problemas postos pela prática social em qualquer espaço, seja rural ou urbano. Isso evidencia a importância do papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista.

### **2.2.2 As pedagogias “Por uma Educação Básica do Campo”: primeiras aproximações**

As pedagogias do ideário Por uma Educação do Campo<sup>42</sup> nascem na contraposição da educação rural, marcada pela luta pela terra, melhores condições de vida e acesso à educação, colocando o homem e a mulher do campo no protagonismo das políticas destinadas a eles. Em

<sup>41</sup> Quando Saviani (2016a, p. 25) se refere à prática social global, ele está “subsumindo neste conceito as práticas econômicas-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo”.

<sup>42</sup> Os principais interlocutores deste movimento, selecionados para esta tese, têm forte influência na luta teórica e política por uma educação do campo, por meio da criação e ampliação dos fóruns estaduais e nacionais, elaboração e implementação de programas educacionais para a educação do campo: Roseli Caldart, atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC; Bernardo Mançano Fernandes, professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) (coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e membro do Conselho Pedagógico Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira) no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)) e Mônica Castagna Molina, professora adjunta da Universidade de Brasília (UNB), da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde coordena a Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, desde 2013 (coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária). Destacam-se, também, Maria do Socorro da Silva, professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, membro do Fórum Nacional da Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo da Paraíba, e Salomão Hage, professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, integra a coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo, entre outros.

contraponto, de acordo com Salomão Hage, a educação rural é marcada pela precarização da educação e vinculada a um projeto produtivista do campo.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo tem assumido um papel destacado para não sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatória e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo. (HAGE, 2011, p. 318).

Conforme exposto, faz-se necessário apresentar as diferenças desses dois tipos de educação para o meio rural, mesmo de forma sintética, com o intuito de clarear o pensamento que embasa a crítica do ideário Por uma Educação do Campo com relação à educação rural.

#### Quadro 4: Educação rural x Educação do campo

Educação rural	Educação do campo
No âmbito pedagógico a educação rural tinha como objetivo modelos pedagógicos que se adequassem à realidade rural. Para tanto, estava proposto nas políticas educacionais um calendário escolar específico para atender às épocas de plantio e de colheita.	No âmbito pedagógico propõe uma nova forma de se educar a classe trabalhadora do e no campo que vise à fixação deste trabalhador no meio rural. Para tanto, fazem-se necessários conteúdos e metodologias específicas para as escolas do e no campo.
Educação descontextualizada e não considera o saber do camponês - modelo de educação a partir do urbano.	Educação contextualizada, valorização do saber do camponês - modelo de educação voltado para o homem do campo.
É uma educação que parte como proposta do Estado e da classe dominante – especialmente da oligarquia rural e da elite industrial. Visa à defesa de uma proposta que tem como base o modo capitalista de produção – o agronegócio.	A educação do campo é a proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo com o desejo de construir um projeto socialista, tendo como base o modelo da agricultura familiar e agroecologia.
A ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem.	A ideia de que os sujeitos do campo <sup>43</sup> são protagonistas, sendo respeitadas as diversidades que existem no campo.
Os objetivos educacionais: é visto como espaço de atraso, ignorante e sem cultura. Relação preconceituosa.	Os objetivos educacionais: valorização dos saberes do homem do campo e que tem cultura que precisa ser valorizada no âmbito da educação escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Conforme o quadro acima demonstra sobre a diferenciação entre a educação do campo e a educação rural, é possível analisar que esta está posta como uma extensão da educação urbana, com um elemento a mais, ligado à má qualidade de ensino e descontextualizada das realidades locais. Esse contexto é apontado pelos precursores do movimento Por uma

<sup>43</sup> O termo sujeitos do campo usado nesta tese está se reportando ao termo original utilizado pelos interlocutores do movimento por uma educação do campo.

Educação do Campo como um descaso a que historicamente foi submetida a educação para o meio rural no Brasil, tal como Queiroz (2004, p. 20) conclui na sua análise:

O que existe é uma escola na zona rural que é pensada e organizada a partir do meio urbano. Junto com isso, está em curso uma política educacional que visa à desativação da escola na zona rural, transportando a juventude rural para as escolas urbanas. Isso acelera o êxodo rural, prejudica a Agricultura Familiar, contribui para a concentração de terra e o latifúndio, tendo como resultado o inchaço das cidades com a consequência de um maior empobrecimento da população e por outro lado maior concentração de renda, numa acentuada lógica de produção e reprodução do capital. As escolas existentes na zona rural têm currículos, conteúdos e calendários construídos a partir das cidades e transplantados para a zona rural, sem levar em conta a realidade rural.

No entremeio dessa rede discursiva, a educação rural, na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros de 1932, já indicava a visibilidade na luta pela educação pública e de qualidade para todos. Entre os pioneiros existiam aqueles que lutavam pela educação específica para o meio rural, como posto anteriormente neste capítulo. A bandeira que levantavam “era a ideologia de fixação do homem no campo por meio de um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural” (BEZERRA NETO, 2003, p. 15). No entanto essa proposta estava atrelada à “[...] visão de sociedade que tinham, como um conjunto de indivíduos, tal como prega a sociedade capitalista e, não trabalhavam a partir da ideia de investimento na coletividade” (BEZERRA NETO, 2016a, p. 152).

Já a educação do campo, dentro dos argumentos pelos seus defensores, rompe essa estrutura da educação rural e se posiciona em defesa de uma educação específica com base em um projeto socialista, defendendo a necessidade de a escola ter “um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES; CERIOLI, CALDART, 2004, p. 27).

Nesse sentido, a luta por uma educação para os povos que vivem no campo, com referência ao movimento denominado “Por uma Educação Básica do Campo”, tem como objetivo a implementação de políticas sociais que assegurem o direito à educação e a elaboração dos princípios políticos pedagógicos, articulados com as práticas educativas, desenvolvidas no interior das lutas sociais. Ademais, o conceito de educação do campo se deu pelos grupos sociais que lutam por terra, educação e reforma agrária, a partir de 1990. Vale salientar que a origem desse “movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes” (SILVA, 2011, p. 303)

e ampliação da oferta de educação para o meio rural. Entre esses movimentos sociais, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Nessa perspectiva, fazia-se necessário pensar a concepção pedagógica que seria seguida pelos movimentos da educação do campo. A escolha se pautou na concepção pedagógica de Freire, assim dito por Silva (2011, p. 309): “a concepção de educação como processo de formação e humanização do ser humano referenciada em Freire (1987; 1978)”. Mais adiante diz:

Nesse processo educativo o sujeito é considerado como um todo: multidimensional (cognitivo, emocional, afetivo, relacional, ético), indivisível (corpo, sentimento, psique, pessoa distinta e complexa em si mesma), social (componente integrado num contexto de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e cósmicas) envolvido numa ética eco-relacional de respeito às diferenças e ao meio ambiente. (SILVA, 2011, p. 309).

A partir desse início da concepção pedagógica para a educação do campo, vale ressaltar que a pedagogia que se manifesta no interior desse movimento denominado Educação Básica do Campo é a pedagogia do campo, conforme explica Saviani (2008), tendo como referência Caldart (2000):

‘Pedagogia do campo’ é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *Educação Básica do Campo*. Esse movimento visa mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos ‘povos do campo’. Nessa expressão ‘povos do campo’ o movimento compreende os camponeses em toda a sua diversidade, incluindo os indígenas e os quilombolas. Entre as metas preconizadas destaca-se: ‘Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais’. E para atuar em consonância com essa orientação pedagógica propõe-se, como principal estratégia, a formação de ‘educadores do campo’. Dentre as entidades que participam desse movimento destaca-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Por isso também encontramos a expressão ‘pedagogia do Movimento Sem Terra’, que seria guiada por duas ideias-força: 1. ‘existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social’; 2. ‘uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entrinhá-la no movimento da história’ (CALDART, 2000 apud SAVIANI, 2008b, 172).

Nesse sentido, a pedagogia do campo se insere na pedagogia do movimento, sendo esta uma referência política e pedagógica para a construção da educação do campo, com orientações teóricas a partir das “pedagogias da educação popular”, com ênfase na “pedagogia libertadora” e interlocução com a “pedagogia da prática”, com ênfase na “pedagogia

libertária” (SAVIANI, 2008b). Ainda pode-se dizer que também a pedagogia do movimento apresenta a vertente da pedagogia socialista, no sentido de que

a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento, pelo lugar que pode ter em seu projeto político e educativo, mas que somente será assumido se encarnar uma historicidade não circunscrita a ela mesma. E, por isso também, o MST tem dialogado, em seu percurso de trabalho educacional, com as experiências da Pedagogia Socialista. (CALDART, 2012, p. 553-554).

A educação popular tem como “inspiração a concepção libertadora e advogam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2008b, p. 179). Percebe-se claramente que a categoria aqui usada é povo ao invés de classe e “tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas, mas é decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (SAVIANI, 2008b, p. 179). Esta pedagogia postula que, para ser verdadeiramente libertadora, deve ser dada fora da escola, com ênfase numa educação não escolar. Daí a ênfase à pedagogia libertadora, cuja matriz teórica está vinculada às ideias de Paulo Freire, que tem como inspiração o personalismo cristão e a fenomenologia existencial (SAVIANI, 2008b).

A pedagogia da prática, com inspiração na pedagogia libertária, com princípios anarquistas, diferentemente da libertadora, trabalha com conceito de classe (SAVIANI, 2008b). Como proposta pedagógica, a pedagogia da prática segue o ato pedagógico como também um ato político, assim posto:

Segue-se que ‘o ato pedagógico é, também, um ato político’. Desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando a atingir objetivos fixados livremente por ‘produtores associados’, ‘instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática’. Criticando a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, afirma-se que é preciso alterar radicalmente o eixo ‘transmissão-assimilação’, preconizando que ‘professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico’, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’”. (SAVIANI, 2008b, p. 198).

Assim, os pressupostos teóricos da pedagogia da prática vislumbram um aprendizado autogestionário, não espontaneísta, mas voltado para a necessidade prática, além de criticar a escola por se preocupar somente com a transmissão e assimilação dos conteúdos. Por esse motivo segue a inspiração da pedagogia libertária, pois faz a crítica à educação burguesa e almeja a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas (SAVIANI, 2008b).

Na pedagogia libertária

no aspecto crítico denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo estudam-se os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de ‘educação integral’ e ‘ensino racionalista’ (SAVIANI, 2008, p. 188).

Por fim, destaca-se a pedagogia socialista, que nasce do movimento operário europeu no século XIX. Esta pedagogia apregoava a transformação da ordem capitalista pela educação, sendo este o papel decisivo no processo para se erradicar a ignorância, que era considerada um grande obstáculo para a nova sociedade. “Mas não chegam a explicar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino” (SAVIANI, 2008b, p. 202).

Para Caldart (2015), a pedagogia socialista é a que mais se aproxima das lutas do MST contra a estrutura da sociedade capitalista, e afirma que

O MST é um movimento social de trabalhadores camponeses que lutam pela terra, pela reforma agrária e por transformações estruturais na sociedade capitalista. Desde seu início incluiu a educação como tarefa prioritária. O Movimento se associa aos esforços históricos de construção da Pedagogia Socialista, à medida que intencionaliza seu trabalho educativo para formação de seres humanos mais plenos, *lutadores e construtores* de um novo modo de produção da vida e de novas relações sociais, agindo sobre as contradições da realidade do trabalho do campo, e em diálogo com outras práticas e reflexões da classe trabalhadora. (CALDART, DOCUMENTO II ENERA, 2015).

Nesse sentido, a pedagogia que advoga o MST atualmente está ligada à proposta dos complexos de Pistrak, embora não signifique o abandono da pedagogia de Paula Freire, mas apenas a busca de novos caminhos para construir a proposta pedagógica que recoloca a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente, assim relatado por Caldart (2011) em entrevista para a tese de doutorado, concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli (2013), que será tratada posteriormente nesta tese.

Esses são os pressupostos teóricos, ligados à educação para o meio rural, por isso careceu-se de explanação para melhor compreensão do que está posto no ideário Por uma educação do campo, que vai se materializando por meio dos encontros e conferências na luta pela reforma agrária e pela educação. Desse modo, como forma de elucidar as características de cada pedagogia que compõe o movimento Por uma Educação do Campo, apresenta-se um quadro síntese abaixo.

**Quadro 5: Pedagogias do movimento Por uma Educação do Campo**

<b>Pedagogias</b>	<b>Características</b>
Pedagogia do campo	Esta pedagogia é destinada aos povos do campo, visa à implementação de políticas que assegurem o direito à educação a partir da realidade deles e com o reconhecimento e valorização da diversidade cultural em que estão inseridos. “Pode-se considerar que a “pedagogia do campo” se insere na modalidade das “pedagogias dos movimentos sociais” e sua orientação teórica mantém afinidades com as “pedagogias da educação popular”, com ênfase na “pedagogia libertadora” e interlocução com a “pedagogia da prática” entendida essa expressão nos termos expostos por Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. Outra denominação afim com “pedagogia do campo” e que também circula no âmbito do MST é “pedagogia da terra” (SAVIANI, 2008b, p. 172-173).
Pedagogia do movimento	Tem como referência a experiência do trabalho educativo do MST. Esta pedagogia tem como intencionalidade formativa a dinâmica da luta pela terra, pelo trabalho e de classe. Para tanto, a formação humana se dá no próprio movimento. A matriz formativa não é a transmissão de conteúdo e nem de competências. Envolve dimensões cognitiva, corporal, artística, cultural, afetiva, ecológica, entre outras (CALDART, 2010). Em suma, “a função da escola não se restringe ao trabalho com os conhecimentos formalizados [...]. Não são apenas os conhecimentos classificados hoje como científicos que nos interessam” (CALDART, 2010, p. 73).
Pedagogia da alternância	Esta proposta pedagógica tem sua origem em 1935, na França, com a criação da primeira “Casa Família Rural”. A pedagogia da alternância se espalhou para diversos países, chegando ao Brasil em 1968, sendo especialmente desenvolvida no estado do Espírito Santo. Esta pedagogia inspira a experiência escolar do campo que o MST desenvolve. Seus princípios educativos consistem em troca de conhecimento e fortalecimento com familiares e comunidade local e troca de conhecimento escolar e o trabalho com a propriedade rural. Para isso a escola desenvolve dois momentos distintos e complementares: tempo escola e tempo comunidade. Destaca-se que as escolas da pedagogia da alternância têm instrumentos didáticos pedagógicos próprios. A pedagogia da alternância mantém afinidades com a pedagogia do campo e a pedagogia da terra (SAVIANI, 2011a).
Pedagogia da terra	Pedagogia da terra, ou ecopedagogia, ou pedagogia do desenvolvimento sustentável, surgiu recentemente no contexto das pedagogias que têm preocupação com os problemas do meio ambiente e atitudes preservacionistas. Tem como finalidade a promoção de um novo modelo de desenvolvimento que prima pela ecologia. “Enquanto concepção pedagógica essa orientação se propõe a desenvolver a consciência do planeta Terra como o habitat humano, fonte de vida que precisa ser preservada e ambiente que necessita de cuidados para se constituir num espaço acolhedor da totalidade dos seres vivos em sua ampla diversidade natural. Apropriada pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, a pedagogia da terra assume também o significado de luta pela terra, trabalho na terra, ocupação da terra, vida nos assentamentos, resistência para manter as ocupações” (SAVIANI, 2008b, p. 202-203).

Fonte: Quadro síntese elaborado pela pesquisadora a partir de Saviani (2008b e 2011a) e Caldart (2010).

Após esta apresentação sobre as pedagogias do ideário Por uma Educação do Campo, há três observações a serem feitas, que depois serão aprofundadas nos capítulos posteriores. A primeira se refere à especificidade da educação. No campo, existem os ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, trabalhadores assalariados, povos indígenas, entre outros. Assim, seguindo o pensamento do ideário Por uma Educação do Campo, equivale dizer que, para cada segmento, deve-se ter um currículo específico, ou seja, para todos os segmentos da

sociedade, neste caso, não só do campo, pois em todas as escolas existe diversidade de pessoas com suas diferentes culturas.

Então, pode-se entender que essa proposta de educação considera a possibilidade de uma educação atendendo à diversidade do campo, que por sua vez contempla uma proposta para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras realidades do campo (BEZERRA NETO, 2010).

Nesse sentido, para este tipo de proposta, ter-se-ia um currículo tão fragmentado, que ficaria a dúvida se o professor daria conta de desenvolver a prática pedagógica que possibilitasse a unidade entre a teoria e a prática, ou senão se estaria fragilizando ainda mais a formação do homem trabalhador e da mulher trabalhadora, das crianças e adolescentes que vivem nos diversos espaços espalhados pelo Brasil.

Para Orso (2016, p. 100), quando se reivindica uma proposta do campo com base em uma educação específica,

[...] o que pode ocorrer é exatamente o contrário: ao invés da valorização, por um lado, encerram-se as minorias nelas mesmas e, de outro, se for estendido esse mesmo “direito” a todas as “frações sociais”, como consequência, teremos a cristalização da sociedade vigente e, portanto, a reprodução do status quo.

Nessa mesma esteira de pensamento, Bezerra Neto (2016a, p. 18) esclarece:

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às dificuldades que havia para se encontrar professores que quisessem lecionar no campo. Mesmo esses governantes que, de alguma forma, atenderam às reivindicações dos pedagogos ruralistas, não ficaram imunes a alguns importantes questionamentos.

De forma geral, o que Bezerra Neto (2016a) explica é o fato de que na situação atual da luta por uma educação específica nada tem de novo do que estava posto na década de 1930 pela velha oligarquia. Além disso, Bezerra Neto entende que tal reivindicação não trabalha com uma visão de totalidade e passa a “admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152). “Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e

jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

A segunda observação diz respeito à amálgama de concepções que fundamentam o projeto pedagógico da educação do campo, especialmente a pedagogia do movimento. Bezerra Neto (2010) considera que esta, ao buscar compreender seus pressupostos, acaba por padecer de alguns problemas que “estão na origem de sua formação quando aderem o comunitarismo-cristão e ao pragmatismo, consubstanciado num ecletismo pedagógico fica impossibilitado de compreender a realidade a partir da relação dialética propugnada pelo materialismo histórico, que pretendem aderir” (BEZERRA NETO, 2010, p. 150).

Na verdade o que se pode observar é que existe contradição entre os objetivos propostos pelo movimento Por uma Educação do Campo e a estratégia para se alcançar este objetivo, que é construir um “projeto educativo dos oprimidos” (BEZERRA NETO, 1999, p. 40), pois, ao ancorar sua concepção em várias pedagogias, acabam por aderirem a um projeto eclético de educação, como posto no *Dossiê MST Escola: documentos e Estudos 1990 - 2001* e nos diversos documentos norteadores para a construção da educação do campo.

A terceira observação se refere à ênfase no conhecimento não escolar em detrimento do conhecimento científico, defendido pelo ideário Por uma Educação do Campo. Importa dizer que, numa teoria crítica, a qual indica a perspectiva de superação da atual organização societária, requer pensamento inverso. É do conhecimento científico que a classe trabalhadora, os desprovidos dos meios de produção devem estar munidos para a luta por uma educação escolar de melhor qualidade nas condições históricas atuais e para a transformação social que se almeja. O que consiste em dizer o não rebaixamento do ensino para as camadas populares (SAVIANI, 2007), pois a arma que se tem para se reverter a situação dominação e expropriação dos meios de produção, no caso, a terra, é colocar nas mãos da classe trabalhadora a propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico, partindo-se do princípio de que não há como sustentar uma revolução com os trabalhadores com baixo nível cultural (TROTSKY, 2009).

Isso implica em dar à classe trabalhadora acesso a uma teoria educacional que ajude a interpretar a realidade social e política que envolve concretamente a luta de classes. Nisso consiste a própria “revolução social com alma política” que, para Marx (2010b), é nada mais e nada menos do que o fato de que “toda e qualquer revolução dissolve a antiga sociedade; nesse sentido, ela é social. Toda e qualquer revolução derruba o antigo poder; nesse sentido, ela é política” (MARX, 2010b, p. 51), portanto, a revolução passa pelo aumento do nível

cultural dos trabalhadores, já advertido por Trotsky e Saviani, para que possam desnudar as questões que estão postas na revolução social e política, daí a importância do conhecimento científico para a classe trabalhadora que lhe possibilite conhecer as causas que geram as desigualdades sociais e poder caminhar em direção à superação da atual sociedade de classes.

Para finalizar, reafirma-se que todas as concepções pedagógicas contra-hegemônicas aqui apresentadas visam à transformação radical da sociedade capitalista. Porém o caminho para a construção de uma concepção pedagógica que de fato respalde a luta dos trabalhadores para a revolução social é repleto de armadilhas, sendo, portanto, necessária uma análise crítica para que se possa colocar o “trem na trilha” para não “descarrilar”.

### **Capítulo 3 - A Educação do Campo: história e política educacional**

*Cajuzinho quem quiser  
É só ir buscar na serra  
E não tem nada mais doce  
Que o araquá dessa terra  
Hamilton Carneiro e Genésio Tocantins*

No capítulo 2 desta tese se discutiu as bases teóricas das concepções pedagógicas com o objetivo de proporcionar uma análise da configuração dos projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, na tentativa de elucidar como eles podem se materializar nas práticas dos professores e nas políticas educacionais. Esta análise foi importante para dar sustentação teórica ao capítulo 3 e para o capítulo 4 no que se refere à compreensão da diferença entre as teorias pedagógicas que estão contidas nestes dois projetos, que trazem a marca da visão de mundo.

O capítulo 3 aborda a história e a política educacional para a educação do campo no Brasil. Esta abordagem se faz necessária para compreensão das bases filosóficas e política, contidas nas políticas educacionais, destinadas à educação do campo e como elas estão postas na sua materialidade para essas escolas. Haja vista, que a educação para o meio rural, do final do século XX e início do século XXI, vem sendo amplamente discutida pelas instituições governamentais, grupos sociais para o meio rural, entre outros, sobretudo no que diz respeito à defesa de construção de um novo paradigma social e educacional, a partir da junção de duas ideias forças para a luta dos povos do campo – reforma agrária e educação, com objetivo de fixação do homem no campo, através de uma educação específica.

Desse modo, considera-se necessário compreender o movimento histórico na sua totalidade, abordando-se os problemas dentro de uma análise da estrutura e da conjuntura política, econômica e social no país a partir de 1990 aos dias atuais, com o objetivo de contextualizar historicamente os marcos políticos educacionais, destinados à educação do povo do campo. O que significa dizer que a escolha desse período se pauta pelos principais acontecimentos que envolveram as organizações e entidades que lutam pela reforma agrária e pela educação em diversos encontros, fóruns e conferências que aconteceram no Brasil com uma extensa pauta de reivindicações que impactaram diretamente esse período e o posterior, o que fez com que elas se integrassem às demais demandas de educação no Estado.

Importa sublinhar que esse período é marcado pela intensificação da globalização no mundo que toma como força o processo de reestruturação do neoliberalismo sob a égide pós-

moderna, permeada de desigualdades sociais, diversidades, tensões e contradições. Nesse sentido, é importante compreender como foram e estão sendo gestadas essas políticas e seus efeitos para a educação do campo, visto que esta surge a partir de um projeto que tem como base a existência material no campo.

Com tal propósito, foi dividido este capítulo em três subitens: o significado político do termo educação do campo, com a finalidade de compreender como foi sendo elaborado o pensamento político *Por uma Educação do Campo* como projeto social para os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural; os marcos legais no contexto histórico a partir de 1990, como forma de compreender a base filosófica e política que se materializa nos principais documentos da educação do campo, entre elas, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; daí o terceiro subitem que analisa este documento norteador em seus pressupostos teóricos e metodológicos.

### **3.1 O significado político e educacional do termo educação do campo**

As discussões pelo significado político e educacional do termo educação do campo perpassam pela relação cidade e campo, questão agrária, políticas públicas específicas e um projeto educacional específico para os sujeitos do campo.

Para a realização desta reflexão, toma-se como ponto de partida no sentido político a relação cidade e campo, em vista de que é nesta relação que se encontra a justificativa de uma política específica para o meio rural, tanto dos projetos hegemônicos como nos projetos contra-hegemônicos, estes advindos da concepção *Por uma Educação do Campo*.

A relação cidade e campo perpassa pelos argumentos do impacto da extrema concentração urbana em detrimento do meio rural, que trouxe consequências para a agricultura brasileira no que tange ao privilégio da agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, vista como modernização a combinação entre agroindustrial e o desenvolvimento cooperativista. Esta modernização, no entanto, é contraditória, pois, de um lado, teve-se aumento da produtividade, de outro, houve o aumento do desemprego (FERNANDES, 1999).

Para Fernandes (1999, p. 47), “[...] a combinação do trabalho agrícola com o industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e campo são mundos à parte”, bem como a subjugação de que os camponeses são dependentes das formas políticas, econômica e tecnológica (FERNANDES, 1999). Fernandes (1999) salienta a predominância

da concepção unilateral da relação cidade-campo que provoca políticas distorcidas das necessidades do campo.

Vale dizer que a oposição cidade e campo repousa historicamente com o ressurgimento da cidade na forma capitalista, a qual requererá necessidades pontuais de administração, impostos, política, dentre outras. Além de considerar “que, pela primeira vez, a divisão da população em duas classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

De acordo com Marx e Engels (2007, p. 52),

A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no interior da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada, a ele imposta – uma subsunção que transforma uns em limitados animais urbanos, outros em limitados animais rurais e que diariamente reproduz a oposição entre os interesses de ambos.

Com essa assertiva de Marx e Engels (2007) demonstra-se o movimento histórico por que passa a sociedade e, nesse movimento, assim como a burguesia submete o campo à cidade, ela também subordina a agricultura à indústria, ou seja, não permanece a relação social do feudalismo com o aparecimento da cidade. Os pensadores esclarecem que essa submissão decorre no interior da propriedade privada, baseada no domínio de uma classe sobre a outra, que se dá na sociedade capitalista quando se passa a substituir o proprietário de terra (no sistema feudal) pelo proprietário dos meios de produção (sistema capitalista) (SAVIANI, 2016a). Marx e Engels (2007, p. 64) ainda acrescentam: “De que modo essa subsunção dos indivíduos à classe transforma-se, ao mesmo tempo, numa subsunção a toda forma de representações etc. [...]”.

O pensamento de Marx e Engels vem ao encontro dos pressupostos teóricos de Gramsci (1987), presente nas suas análises sobre a questão meridional na Itália, quando ajuda a pensar sobre o fato de que não haverá transformação na sociedade, da classe trabalhadora, se não se pensar na visão unitária do campo e da cidade. Esta passagem também é evidenciada por Gramsci (1987) quando analisa a aliança do proletariado com as massas camponesas, ou seja, entre os trabalhadores urbanos do Norte e os trabalhadores do campo do Sul da Itália. Para ele, tal aliança viabilizou a destruição do bloco agrário meridional. Eis no texto de Gramsci vigoroso instrumento para a revolução proletária, a unidade dos trabalhadores do campo e da cidade.

Nesse sentido, deve-se incorporar o entendimento de que a cidade e o campo não são antagônicos, não se excluem dado que fazem parte de uma única e mesma totalidade da sociedade com suas múltiplas relações, assim, se complementam e se integram reciprocamente, dentro de suas contradições e influências (NUNES; BEZERRA NETO, 2016), inclusive no que se refere à questão política educacional, que, por sua vez, passa pela proposição de uma educação unitária para o campo e para a cidade.

Porém o que se propõe como alternativa para o desenvolvimento social do campo pelo movimento *Por uma Educação do Campo* é que se tenha uma escola que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa (FERNANDES, 1999, p. 51-52), e, ainda, se postula a fixação do homem no campo, ao se defender uma educação específica em prol de quebrar o círculo vicioso de “sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo” (Documento síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 77). Com essa perspectiva, acredita-se que só uma política específica para o campo, a educação, viabilizaria a modernização da agricultura brasileira e melhoraria as condições de vida do homem que vive e trabalha no campo. Este movimento reforça que a escola do campo tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, portanto, está em direção contrária aos valores burgueses. Nesse sentido, caminha a construção “de um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (FERNANDES, 1999, p. 66).

Tal tendência é confirmada por Fernandes (1999, p. 59), em sua análise *Por uma Educação Básica do Campo*, quando justifica uma política de desenvolvimento e de educação específica para o campo e reafirma a subordinação do camponês ao urbano, pelas relações políticas e econômicas. Demonstra que esta subordinação se dá, também, não só pelo modelo de desenvolvimento, que busca cada vez mais subsumir a agricultura familiar à agricultura capitalista, mas também pelo contingente populacional que vive no campo ser menor que o contingente da cidade, o que implica na urbanização crescente.

Nesse sentido, faz-se necessária uma análise da demografia populacional no Brasil entre os anos de 1960 até 2010, visto que este é um dos argumentos que o movimento pela educação do campo aborda como sendo mais um elemento propulsor para a diferenciação das políticas públicas.

**Tabela 5: População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões, as unidades da Federação e a situação do domicílio - 1960/2010**

Ano	Grandes regiões e unidades da Federação						
	BRASIL	Região Norte	Região Nordeste	Região Sudeste	Região Sul	Região Centro-Oeste	Tocantins
1960 Urbano	32.004.817	1.041.213	7.680.681	17.818.649	4.469.103	995.171	57.935
1960 Rural	38.987.526	1.888.792	14.748.192	13.244.329	7.423.004	1.683.209	270.551
1970 Urbano	52.904.744	1.784.223	11.980.937	29.347.170	7.434.196	2.358.218	134.793
1970 Rural	41.603.839	2.404.090	16.694.173	10.984.799	9.249.355	2.271.422	402.770
1980 Urbano	82.013.375	3.398.897	17.959.640	43.550.664	12.153.971	4.950.203	296.238
1980 Rural	39.137.198	3.368.352	17.459.516	9.029.863	7.226.155	2.053.312	442.450
1991 Urbano	110.875.826	5.931.567	25.753.355	55.149.437	16.392.710	7.648.757	530.795
1991 Rural	36.041.633	4.325.699	16.716.870	7.511.263	5.724.316	1.763.485	389.321
2000 Urbano	137.755.550	9.002.962	32.929.318	65.441.516	20.306.542	10.075.212	858.915
2000 Rural	31.835.143	3.890.599	14.763.935	6.855.835	4.783.241	1.541.533	296.998
2010 Urbano	160.925.792	11.664.509	38.821.246	74.696.178	23.260.896	12.482.963	1.090.106
2010 Rural	29.830.007	4.199.945	14.260.704	5.668.232	4.125.995	1.575.131	293.339

Fonte: IBGE, Censo demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Para melhor compreensão desta tabela, há de se destacar o processo histórico que o Brasil viveu com a industrialização e modernização da agricultura a partir de 1960, quando o contingente populacional rural era maior que o urbano. Percebe-se leve elevação do contingente urbano e diminuição do rural entre o período de 1960 a 1970, mas não é simétrico, se considerar todo o território nacional. Esse fato foi intenso nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, nas outras regiões, permanecia o contingente rural maior. Girardi [200?] esclarece que a fronteira agropecuária nas regiões Norte e Centro-Oeste é responsável pela urbanização, pelo modelo agrícola predominante - o agronegócio - e, também, pelo modelo de ocupação da região, com incentivo às grandes propriedades e à produção capitalista. Nos anos posteriores, observa-se inversão à tendência de maior concentração não mais ser rural e, sim, urbana.

O que se percebe, grosso modo, é que, a partir da década de 1990, há intensificação da redução populacional no campo, em contrapartida, houve aumento populacional nas cidades, o que demonstra a predominância do aumento da urbanização a partir do século XXI. A

explicação reside especialmente nos seguintes fatores: escolarização, oportunidade de emprego, estabilidade social, entre outros, frutos das demandas do capital. Porém, mesmo com esse quadro, ainda assim, o número da população rural continua expressivo no país, aproximadamente de 18,53% no ano de 2010 (IBGE, 2010), havendo decréscimo, mesmo que leve, da migração do campo para cidade.

Oliveira (2008) analisa que, a partir de 2000, há diminuição intensa do êxodo rural, comparado com os anos de 1960 e 1980 quando a população no Brasil deixou de ser rural para ser predominantemente urbana. Até aquele momento, justificava-se uma educação rural, nos moldes propostos pela elite agrária, sobretudo os defensores do agronegócio. Contudo, a partir do momento em que parcela significativa dos trabalhadores do campo já está na cidade e também se instala a crise do desemprego estrutural nos centros urbanos, o que em termos econômicos significa o abandono do trabalho na agricultura para o trabalho na indústria e/ou na prestação de serviços e no comércio, uma educação rural não é mais alternativa para grande parte da população que vive no meio rural. Gera-se, com isso, uma nova forma de organizar e pensar a escola, a partir das necessidades de pessoas no campo.

Posto isso, acrescenta-se, ao lado desta discussão, a “questão agrária”, elemento importante na luta para o movimento Por uma Educação do Campo, como forma de compreender os problemas sociais relacionados à posse e propriedade da terra. Para Stedile (2012, p. 641), o termo “questão agrária está ligado aos estudos da organização socioeconômica do meio rural de qualquer país”. Nesse sentido, existe múltipla dimensão para se entender sobre a questão agrária, conforme Stedile (2011) assinala, e, pelo viés da literatura política, o debate acontece sobre a concentração de terra ligada à força produtiva de determinada sociedade e sua influência política. Já na sociologia, o termo questão agrária é utilizado para se explicar como se desenvolvem as relações sociais na organização da produção agrícola. Na geografia, está ligado à forma como as sociedades vão se apropriando da terra e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Para finalizar, esse autor mostra que na história esse termo é usado para ajudar a explicar a evolução das lutas políticas e de classe para o domínio e controle da posse da terra.

Como se percebe, Stedile (2011) mostra as diversas dimensões que estão inseridas no termo “questão agrária”, mas pode-se perceber que todas essas áreas de estudo apontam para a dimensão território.

e isso a torna tão fundamental para entendermos os processos de produção e organização do espaço geográfico, tanto no campo, quanto na cidade. Da mesma forma, é preciso situar a questão agrária dentro de um jogo que se estabelece entre a organização da sociedade e a construção do seu modo de produção. No caso

específico do Brasil, a questão agrária traz em seu bojo as contradições do modo capitalista de produção. (KUHN, 2015, p. 57).

Com isso, pode-se dizer que no Brasil a história revela que o modo de organização do campo sempre esteve ao lado dos grandes proprietários de terra. Portanto, a questão agrária implica no enfrentamento com o modelo capitalista de produção, visando à transformação deste modelo por outro, de forma que efetive a justiça social, promovendo a igualdade entre as classes sociais.

Para amenizar esse efeito perverso da estrutura fundiária brasileira, o governo apresenta o Programa de Reforma Agrária, que tem como principal objetivo a democratização na redistribuição de terras para quem quiser delas usufruir e produzir.

Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral. (STEDILE, 2012, p. 659).

Isso significa dizer, como está posto hoje, que, para haver a reforma agrária, há necessidade de se romper com a lógica de exclusão e injustiça no campo que tanto provoca os conflitos sociais e morte no meio rural. “Principalmente, compreendendo a reforma agrária como parte estrutural dos problemas que compõem a questão agrária brasileira, mas profundamente ligada a outros problemas, como é o caso da formação humana e escolar dos grupos sociais do campo” (KUHN, 2015, p. 61).

Isso remete à questão principal na luta Por uma educação do Campo, que é a formação humana, pensada a partir dos grupos sociais que vivem do e no campo. Assim, Fernandes (2014), em entrevista dada a Graziela Rinaldi da Rosa, explica que a concepção de educação do campo está associada ao desenvolvimento do campo, como se observa:

A Educação do Campo está associada ao desenvolvimento do campo, de modo que precisamos pensar ambas. E temos que compreender que não existe apenas o modelo de desenvolvimento do agronegócio. Ele é hegemônico, mas não é único. A Educação do Campo nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas. Portanto, quando falamos de educação do campo, estamos nos referindo aos territórios camponeses, que são criados por relações familiares, associativas e cooperativas. Estas são relações não capitalistas. Todavia, quando os territórios das relações não capitalistas são apropriados pelas relações capitalistas, eles são subordinados e depois destruídos. Por causa disso, precisamos pensar a emancipação dos territórios camponeses com uma educação do campo que promova o seu desenvolvimento. (FERNANDES, 2014, p. 483).

Nesse sentido, a construção do ideário por uma educação do campo começa a ser desenhada e fortalecida, a partir do protagonismo dos trabalhadores do campo e suas

organizações, que se remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, de lutas sociais do campo e à luta de classes. Ela nasce da experiência dos camponeses enquanto classe social, organizados em movimentos sociais, com diferentes sujeitos, em muitas vezes com diferentes posições de classe (CALDART, 2012).

Para efeito deste subitem, considera-se a década de 1990 marco histórico da articulação entre as lutas pela terra e pela educação, pautadas pelo Movimento Social – “Por uma Educação do Campo”. Posto isso, passar-se-á a analisar os documentos construídos nos eventos de educadores e dos movimentos sociais em prol da educação do campo, visto que este ideário “nasce nos debates que se fizeram no interior do MST por uma ‘escola diferente’” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, contando com a participação dos representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). “Este Encontro possibilitou que os debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST ganhassem uma dimensão maior que a projetada inicialmente, construindo um grande movimento nacional ‘Por uma Educação do Campo’”. (OLIVEIRA NETO, 2014, p. 161). As principais reivindicações se pautavam pela articulação de um projeto socialista de educação com valores humanistas e a construção de um projeto coletivo que tivesse a clareza da ideia de uma identidade política que viesse atender às lutas por condições dignas de vida, ou seja, articulação das lutas pela terra e por educação tendo como base as formas de trabalho e as relações de produção (OLIVEIRA NETO, 2014).

No ano de 1998, com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade que passou a organizar e gerir as ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional, promoveu-se a I Conferência Nacional de Educação do Campo - CNEC, realizada em Luziânia - GO, em 1998, considerada o batismo das lutas dos movimentos sociais e educadores do campo pelo direito à educação, perspectiva esta que já estava sendo desenhada desde o I ENERA.

Esta conferência contou com a participação de diversos segmentos, entre eles, MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB, os quais inauguram uma nova referência para o debate e mobilização popular em defesa da educação para os povos que vivem no campo: camponeses, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores, trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas etc., no que concerne à categoria educação do campo e não mais educação rural ou

educação para o meio rural, “um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo” (Declaração Final da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo, p. 1), sendo isso o que está expresso na declaração final em plenária da II Conferência se referindo à I Conferência. Após esta I Conferência puderam-se colher alguns frutos como a conquista da aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (parecer no 36/2001 e resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Importante considerar o que estava posto nas discussões e reivindicações na construção do ideário da educação do campo: um projeto de educação, gestado de acordo com os interesses sociais, políticos e culturais das lutas dos trabalhadores do campo, assim descrito no texto preparatório da I Conferência por Fernandes; Cerioli; Caldart (2004, p. 27):

Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da Constituição). Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Mais adiante complementam:

[...] o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas também principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a política pública como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

A II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada, também, em Luziânia - GO, no ano de 2004, contou com representantes dos movimentos sociais, movimentos sindicais e organizações de trabalhadores do campo e da educação, universidades, ONG'S e centros familiares de formação por alternância, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e comunidades camponesas (ribeirinhos, pesqueiros, extrativistas, assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outros). Nela se reforçou o que já estava posto tanto no I ENERA quanto na I CNEC, que seria tarefa do poder público de fato “assumir políticas públicas de maneira mais explícita, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta” (II CNEC, 2004, p. 4).

Para efeito de entendimento, destaca-se, nesse documento, no item 7, a seguinte passagem:

7o.) Políticas públicas para a especificidade do campo. O campo tem sua especificidade. [...] A educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização têm especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas. Por outro lado, a educação tem como sujeitos privilegiados a infância, a adolescência, os jovens e adultos que frequentam as escolas. As formas de aprender desses sujeitos terão uma estreita relação com suas formas de ser crianças ou adolescentes, jovens ou adultos no contexto social e cultural em que produzem seus saberes, valores, representações. Consequentemente, as políticas públicas de ensino e aprendizagem, as políticas curriculares e de material didático terão de levar em conta essa especificidade. (II CNEC, 2004, p. 7).

Percebe-se que esse item congrega elementos do I ENERA e da I CNEC e traz no bojo de sua reivindicação a proposta da fixação do homem no campo, reafirmando a necessidade de uma política específica em todas as áreas, no caso em tela, uma política específica para a educação.

Por fim, em setembro de 2015 foi realizado o II ENERA, em Luziânia - GO, vinculado ao trabalho do MST, expresso no documento norteador do evento. A luta desse encontro teve como anseio a universalização do direito à escola pública de qualidade social desde a educação infantil até à universidade, com base num projeto socialista (II ENERA, 2015). Para tal efeito, desencadearam-se as discussões por meio de duas mesas redondas, uma no dia 24.09.2015, com o professor Luiz Carlos Freitas (UNICAMP), com o título: MST Educação: Balanço Projetivo e Novos Desafios (Anexo I); e outra no dia 25.09.2015, ministrada pela professora Roseli Caldart, intitulada Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: convicções e desafios de luta e construção (Anexo I).

No sentido educacional, tem-se a considerar que as discussões promovidas nas duas mesas, de modo geral, destacaram como projeto pedagógico a construção da escola do trabalho, tendo como referência a produção da pedagogia socialista russa, por considerar o avanço que esse país teve na criação de uma escola do trabalho de massa. “Este desafio conta com a acumulada experiência internacional da pedagogia da classe trabalhadora, como: Krupskaya, Pistrak (ambos da Rússia), José Martí (Cuba) e Paulo Freire (Brasil) e tantos outros” (FREITAS - II ENERA, 2015).

Como matriz pedagógica, Freitas (2015, p. 1) apresenta: “Eis a matriz pedagógica básica fornecida pelos pedagogos russos: trabalho, conhecimento sobre a sociedade, conhecimento sobre a natureza, como um arcabouço que integra ensino, conhecimento e trabalho com a vida: ou seja, a escola do trabalho”.

Como se pode perceber no movimento da própria história de construção de um projeto pedagógico para as escolas do campo, fica clara a transição da concepção de Freire para Pistrak, ou, no mínimo, a integração da pedagogia freiriana ao pensamento de Pistrak. Essa questão é expressa na entrevista realizada por Marlene Lucia Siebert Sapelli em sua tese de doutorado, apresentada em 2013, quer dizer, antes do II ENERA, porém confirmando a tendência de relacionar a teoria freiriana com a de Pistrak no evento em 2015. Consta nessa tese o seguinte fragmento:

Roseli Caldart diz que construir a proposta dos complexos de estudo não significa abandonar Paulo Freire e entende que a referência nele não se restringe ao tema gerador, considera esse entendimento um equívoco. Considera ainda, que não está dada na proposição dos temas geradores (e mesmo das redes temáticas que o desdobram) um impedimento ou desconsideração da apropriação do conhecimento historicamente produzido (ou do estudo de conteúdo). Diz que as questões de fundo que levaram o MST a buscar outro caminho (para além da análise de determinadas práticas localizadas) se relacionam à concepção ou à teoria do conhecimento e à ausência de articulação das diferentes dimensões da formação pretendida (as matrizes da Pedagogia do Movimento não cabem na lógica do tema gerador, a não ser, talvez, como “soma” no conjunto do projeto educativo, mas não como lógica do próprio plano de estudos da escola). Freitas entende que os ‘temas geradores’ podem ser incorporados e recolocados em outra perspectiva. Foi a partir das necessidades concretas e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, é que o Movimento continua a caminhar, buscando na experiência soviética do início do século XX, elementos que evidenciem. (SAPELLI, 2013, p. 232-233).

Fica claro que a proposta é não abandonar a concepção de Freire, até mesmo porque outras escolas do campo trazem como referência esta pedagogia, como também é notório que outras pedagogias que se fizerem necessárias para a construção da pedagogia do campo serão acatadas. Nesta linha argumentativa, no que se refere à concepção pedagógica, segue-se a predominância de diálogo entre as teorias, assim dito:

No diálogo com a teoria pedagógica e social, trata-se de tomar posição diante do embate de tradições distintas de pensar e de fazer a formação humana. A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis. E é herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação: “Quem melhor do que os oprimidos se encontrará preparado [...] para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca” (Freire, 1983, p. 32) (CALDART, 2012, p. 553).

Como se pode notar, por meio dessa argumentação teórica vai se configurando certa fragilidade da proposta da educação do campo, podendo reforçar o projeto dominante, haja vista que esse dilema da defesa do diálogo entre o materialismo histórico dialético com a teoria existencialista, matizes tão diferentes, reflete no choque de duas orientações de pensamento distintas, podendo se configurar certo ecletismo na proposta pedagógica defendida pelo movimento por uma educação do campo.

A partir dessas considerações e como forma de compreender melhor onde se respalda o significado político e educação do termo educação do campo, elencam-se para esta análise cinco pontos essenciais, a saber: conhecimento científico, universalidade humana, matriz pedagógica, identidade do campo e valorização da empiria. Estes pontos foram escolhidos por apresentar sua principal relevância para a construção do projeto contra-hegemônico e advêm da luta pela terra e educação, propostas pelos movimentos sociais do campo e inseridas nos documentos oficiais do Estado, materializadas na proposta de educação para o campo e também são elas que acendem as principais contradições que esta concepção pode acarretar no seu arcabouço teórico. Como forma de melhor compreensão e análise de como esse processo vai se delineando, apresentam-se os quadros a seguir.

#### Quadro 6: Conhecimento científico

Ponto 1	Característica da Educação do Campo
Conhecimento científico	<p>[...] a Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola (CALDART, 2009, p. 38) (grifo nosso).</p> <p>Temos uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo, mas não entendemos que educação básica diz respeito somente à escola formal. (Documento Síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999, p.77) (grifo nosso).</p> <p>A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38). (grifo nosso).</p> <p>Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de matemática, português, ciências, passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando ou em função de temas e se relacionam [...] (DOSSIÊ MST ESCOLA - DOCUMENTOS E ESTUDOS 1990 - 2001, 2005, p. 53) (grifo nosso).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No quadro acima, tal como se apresenta, percebe-se a defesa de uma concepção de educação que orienta sua prática descentrada da escola. Esta palavra “descentrar”, no

dicionário Aurélio da língua portuguesa<sup>44</sup> (2010), significa tirar algo do centro, descolar, o que sugere deslocar a escola do centro de sua importância para a formação do trabalhador, embora este movimento afirme e reafirme que a prioridade é a escolarização do povo do campo e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Mais adiante, eles fazem crítica ao conhecimento dominante e afirmam que o foco não é o conteúdo, o que levanta uma dúvida: Qual seria a educação válida? Ocorre que, ao priorizar os saberes do homem do campo como produtores de conhecimento em detrimento dos conhecimentos científicos, tal como Caldart (1997, p. 42) afirma: “valoriza o saber dos/as educandos/as [visto que] crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura, e uma história que precisa ser respeitada e considera quando entram na escola”, eles (o movimento) acabam ensinando à criança aquilo que ela já sabe, como Bezerra Neto (2016, p. 127) adverte:

Ocorre que, ao partir daquilo que já se sabe, corre-se o risco de ensinar-se exatamente aquilo que a criança não precisa aprender, pois já conhece, promovendo-se um ensino inócuo. Nesse caso, o que precisa ser feito é um avanço na discussão acerca de qual é o papel da educação e da tecnologia para o meio rural e sobre quais são as condições necessárias para que o trabalhador rural tenha acesso tanto à tecnologia como ao saber para usá-la.

Nesse sentido, faz-se necessário avançar na discussão do papel da educação e da escola, mas será ingenuidade a defesa de que a educação básica possa ser feita em espaço não escolar, pois se estaria caindo na armadilha do projeto burguês, ao negar o acesso da classe dominada ao conhecimento científico que a classe dominante domina (SAVIANI, 2016b), como um dos pontos para fazer a inversão da proposta capitalista para a socialista. E, ainda, se os professores partem do conjunto de saberes para trabalhar o conhecimento científico, retirando a importância dos conteúdos escolares, não estariam correndo o risco de se cair no ensino do senso comum, pois não saberiam a importância do conteúdo no fazer pedagógico, ficando apenas no senso comum no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula?

Embora se saiba que a escola é um espaço público e democrático que conta com todas as correntes políticas e ideológicas, dispostas na sociedade, pois ela faz parte do aparelho ideológico do Estado e, por conseguinte, projeta interesses da classe dirigente (BEZERRA, 2016), por outro lado, ela não está imune às armadilhas da classe dominante, que impedem a classe trabalhadora de se organizar num projeto único, mas viabilizam o projeto fragmentário, a partir da divisão de classe e das lutas sociais. Ainda assim, não seria deslocando a escola do centro de sua importância que se conseguiria fazer a transformação social, ao contrário, a

---

<sup>44</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. *Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 8ª Ed. Nova Ortografia. Curitiba, PR: Positivo Editora, 2010.

partir dela, como um dos instrumentos de luta, aí se precisaria colocá-la no centro como promotora, difusora e construtora de conhecimento científico.

Segundo Paro (2003) as concepções simplistas que procuram negar qualquer validade revolucionária a tudo que esteja de posse da classe dominante, neste caso os conteúdos veiculados na escola, se revelam na verdade extremamente reacionárias, à medida que negam a apropriação do saber historicamente acumulado como instrumento de luta para a transformação social. Nesse sentido, não se nega, por ser ideológicas, as demais formas de apropriação do saber, no interior do sistema capitalista, visto que a ideologia dominante se insere na vida da sociedade.

Desse modo, Paro (2003, p. 114) revela que,

Pretendendo ser politicamente progressistas, tais concepções se revelam, na verdade, extremamente reacionárias, na medida em que negam a apropriação do saber historicamente acumulado como instrumento de luta para a transformação social. O fato de um determinado instrumento (o saber, por exemplo) estar nas mãos do inimigo e este o utilizar para oprimir-nos não significa que tal instrumento seja nocivo em si. É o seu uso pelo adversário (contra nós) que o torna nocivo (para nós).

Sobre essa reflexão, se faz necessária a passagem do senso comum à consciência filosófica que, segundo Saviani (1993, p. 10), “significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] a uma concepção unitária, coerente, articulada [...]”. Em termos práticos, o senso comum enuncia a mentalidade popular, “entendida como povo, como “o conjunto de classes subalternas [...]”. Em contrapartida, as características da consciência filosófica constituem expressões de hegemonia (SAVIANI, 1993), e aí se procura avançar na discussão e na compreensão de que todo saber é ideológico se se entender ideologia no sentido gramsciano, como concepção de mundo implícita na filosofia, na arte, na ciência etc. (PARO, 2003, p. 114). Isso significa dizer que se deve desarticular esse conhecimento da classe dominante e articulá-lo com os interesses da classe trabalhadora, fazendo com que esteja ao alcance de todos.

Interessante notar que a concepção hegemônica

[...] é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalidade e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares, o que concerne para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, numa amálgama integrada por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem críticas. (SAVIANI, 1993, p. 11).

É a partir dessa afirmação de Saviani que se procura aprofundar esta investigação da primazia de que o conhecimento do senso comum vem se infiltrando em todos os universos educacionais, viabilizando os interesses da classe dominante, pois, a concepção hegemônica ao minimizar a importância da escola como transmissora dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, acaba por inviabilizar que a classe trabalhadora domine aquilo que o dominante domina, mesmo se pensando numa concepção ampliada de educação, que vai além da educação escolar.

Em síntese, o caminho seguro é estabelecer uma luta que desarticule-rearticule os interesses da ideologia dominante, o que implica:

[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticule em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborado, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1993, p. 12).

O que coloca no centro a importância da educação, de modo a erigir a força do trabalhador, no caso em tela, o do campo, é a elevação do nível cultural, que passa pela escola, rearticulando-as aos interesses da classe popular, numa visão unitária e não fragmentada. Nesse sentido, faz-se necessária a análise do próximo quadro que trata sobre a universalidade humana.

### Quadro 7: Universalidade humana

Ponto 2	Característica da Educação do Campo
Universalidade humana	<p>[...] o 'do' da Educação <i>do</i> campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é <i>dos</i> trabalhadores, educação <i>do</i> campo, <i>dos</i> camponeses, pedagogia <i>do</i> oprimido... (CALDART, 2009, p. 41).</p> <p>Quando dizemos Educação Básica do Campo estamos afirmando a necessidade de duas linhas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo, mas que sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo. (Documento Síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999, p. 77).</p> <p>[...] de um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade (FERNANTES, 1999, p. 66).</p> <p>[...] defende os interesses, política, a cultura e economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população (FERNANDES, 1999, p. 65).</p> <p>A Educação do Campo nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas. Portanto, quando falamos de educação do campo, estamos nos referindo aos territórios camponeses, que são criados por relações familiares, associativas e cooperativas. Estas são relações não capitalistas. (FERNANDES, 2014, p. 483).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Pode-se constatar que, com esses fragmentos, ao se tomar a ideia da prevalência do conhecimento do senso comum - os saberes do homem do campo - no lugar do conhecimento científico, estar-se-iam reforçando as pedagogias hegemônicas e confirmando a negação da categoria da totalidade, visto que, quando os movimentos lutam por uma educação específica para o campo, vinculada à cultura e às causas sociais dos sujeitos que vivem no meio rural, conseqüentemente, desconsideram a dialética entre a objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelos indivíduos.

E, ainda, fica posto nos fragmentos destacados acima que um projeto educacional não pode ser pautado a partir de uma cultura universal, pois isso seria um projeto conservador e autoritário. Daí a ênfase no conhecimento que está ligado às questões sociais, inerentes à realidade do homem do campo. No entanto os interlocutores do movimento Por uma Educação do Campo esquecem-se da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, já que

[...] a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano, e da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo. (DUARTE, 2006b, p. 612).

Nesse sentido, a concepção marxiana, ao defender o processo histórico de constituição da riqueza humana universal, aponta para os elementos teóricos necessários para a superação da falsa opção, postulada pelas diversas correntes e que traz o viés do relativismo cultural (DUARTE, 2006b), já que afirma a defesa de uma educação inerente à realidade do meio rural e, portanto, uma educação específica para todos os grupos sociais que vivem no campo, postulando a defesa dos guetos curriculares, ancorada na cultura popular e não como posto pela concepção do materialismo histórico dialético, que é “progredir na direção de formas mais evoluídas da existência humana” (DUARTE, 2006b, p. 616).

Nesse caso, cabe perguntar se a defesa, como está posto pela proposta da educação do campo, não estaria se afastando da perspectiva materialista, histórica e dialética, considerando-se os apontamentos acima, visto que se coloca como um dos instrumentos de luta a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, tendo como principais categorias a totalidade, a mediação e a contradição? Seguindo essa linha de pensamento, pode-se inferir que sim. Daí que a defesa da especificidade torna-se inadequada,

[...] não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente, porque através dela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta

revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2012, p. 3657).

Dessa maneira, fica evidente que a proposta do movimento Por uma Educação do Campo, quando defende a especificidade de uma educação, reforça a importância de se trabalhar um currículo com base numa cultura específica e em um saber específico e acaba por contribuir com a divisão social. Portanto, a diferenciação no processo de formação do homem, fundado em uma educação para cada especificidade cultural, para cada “povo”, distancia-se da ideia de classe trabalhadora, e, apesar das especificidades dos grupos que a compõem (trabalhadores do campo, da indústria, do comércio, do serviço público, dentre outros), existe uma unidade, e, mais, por não deter os meios de produção, os trabalhadores vendem a única coisa que possuem, sua força de trabalho (BEZERRA NETO, 2010). Mesmos em relação àqueles que são donos da terra, o produto que produzem é para o mercado capitalista, portanto, sua força de trabalho, que está neste produto, é vendida para os donos do capital. Isso fragiliza a luta, pois potencializa a fragmentação da classe, a rivalidade entre os grupos de trabalhadores, dificultando a solidariedade e a consciência de classe e inviabilizando a unidade em torno de uma bandeira única que atenda a toda a classe, no caso da educação, uma educação pública e única, gratuita, laica e de qualidade.

As questões até aqui colocadas levam à análise do terceiro ponto - matriz pedagógica da educação do campo, visto que este é outro elemento que se destaca na proposta pedagógica da educação do campo, como posto no Quadro 8.

### Quadro 8: Matriz Pedagógica

Ponto 3	Característica da educação do campo
Matriz Pedagógica	A pedagogia do movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética [...]. E é herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação. (CALDART, 2012, p. 553).
	Isso não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (DOSSIÊ MST ESCOLA – DOCUMENTOS E ESTUDOS 1990-2001, 2005, p. 201).

	Construímos uma matriz alargada de formação humana onde figuram como elementos centrais a luta social, a organização do coletivo, o trabalho, a história e a cultura. Esta pedagogia foi construída acumulando a experiência internacional da pedagogia da classe trabalhadora: Krupskaya, Pistrak, José Martí, Paulo Freire e tantos outros. (Documento síntese do II ENERA, 2015).
	Roseli Caldart diz que construir a proposta dos complexos de estudo não significa abandonar Paulo Freire e entende que a referência nele não se restringe ao tema gerador [...] (Entrevista concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli em 12/04/2012).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A partir do que está exposto no quadro acima, quanto ao movimento Por uma Educação do Campo, percebe-se que o principal articulador e protagonista na construção dessa concepção, o MST, não define sua proposta pedagógica nos marcos de nenhum modelo pedagógico tradicional. “Ao contrário procura conjugar várias posturas, unindo a atuação de existencialistas cristãos, considerando o próprio surgimento do MST, construtivista Piaget e marxista [...]” (BEZERRA NETO, 2010, p. 164), ou seja, ela é construída a partir de uma amálgama de pedagogias que vão desde Krupskaya até Paulo Freire.

É graças a estas conjunções de pensamentos, de autores tão díspares que podemos afirmar que o projeto pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é eclético, além de possuir uma concepção em que a educação aparece com uma função redentora da miséria a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida. (BEZERRA NETO, 2010, p. 165).

Aqui se percebe claramente a tentativa de se juntar o que não se pode, duas matrizes teóricas totalmente diferentes - existencialismo e marxismo, o que a torna impossível, com o ponto de partida e o de chegada muito diferente do que se pretende, acabando-se por se perder no caminho da luta contra a hegemonia da classe dominante.

Com efeito, Bezerra Neto (2010) esclarece que a base teórica do existencialismo cristão é que a existência humana precede a qualquer essência. Assim, o homem se faz no mundo, ao longo de sua vida, por meio de suas experiências, seus conflitos e derrotas. Desse modo, o existencialismo tem muito de relativismo e de irracionalidade. E acrescenta que o existencialismo serve de justificativa para o capitalismo, dada a relação entre o que é o mundo e o indivíduo. “Para esta corrente, são escolhas feitas pelos indivíduos que permitem a burguesia ligar a ideia de liberdade com a liberdade de escolha, ideia tão cara a burguesia para a manutenção de seu sistema” (BEZERRA NETO, 2010, p. 154). Já o marxismo entende que “a realidade existe independente da consciência sobre ela, dado que o homem tem sua essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo” (BEZERRA NETO, 2010, p. 155).

E, ainda, pode-se inferir que a diferença entre o existencialismo e o marxismo está na própria abordagem que sustenta as suas concepções filosóficas, especialmente quando se analisa a questão do pensamento humano, e o que diferenciará o materialismo do idealismo é o fato de que o materialismo compreende o pensamento humano não como um fator principal, mas secundário, e derivado, na história humana (SCHAFF, 1965), já o existencialismo coloca o pensamento humano como fator principal. Desse modo, o problema do indivíduo na visão marxista é abordado de forma histórica e socialmente, por esse motivo devem-se abandonar as bases idealistas, subjetivistas do existencialismo. Percebe-se, com isso, que o problema de que ambos tratam é adotado de forma contrária um do outro, pois “fogo não pode completar água” (SCHAFF, 1965, p. 30).

Nesse sentido, ao se juntar a pedagogia do movimento com a vertente existencialista, bem como fazer interface ou diálogo com as outras pedagogias construídas historicamente, acaba-se por aproximar esta pedagogia da base de uma visão eclética, mesmo que todas as correntes façam parte da formação humana, já que é apenas uma teoria, que acabará sendo aquela que orienta a concepção de mundo que guiará para o tipo de sociedade que se almeja. Ao contrário, se todas fazem parte da matriz pedagógica, cabe a pergunta: Qual é a concepção de mundo que de fato orientará o projeto contra-hegemônico? A concepção de mundo, ou visão de mundo, para Duarte (2015, p. 12), “é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Aqui se encontra o pressuposto das lutas ideológicas, contidas em cada concepção pedagógica, pois nelas está inserido o “embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (DUARTE, 2015, p. 9), e, se são conflitantes entre si, a luta da classe trabalhadora acaba se fragilizando, quando ancorada em diversas perspectivas.

Nessa perspectiva, a concepção *Por uma Educação do Campo* tem tantas correntes filosóficas que compõem seus pressupostos teóricos como o existencialismo, pragmatismo, materialismo, entre outros, e se infere que a interface tão eclética de pensamento, expressa nesta concepção, estaria muito próxima

[...] das vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neweberianismo. Por estar vinculado à concepção supracitada, a educação do campo apresenta um pressuposto neoprodutivista e neotecnicista conectado com o neoconstrutivismo. (BEZERRA NETO, 2010, p. 166).

Isso fragiliza o projeto idealizado por esta concepção de educação e reforça o projeto da classe dominante, pois todas as teorias servirão para fortalecer a concepção teórica da

proposta pedagógica hegemônica. Mas se sabe que não é este o objetivo deste movimento, pela própria trajetória de luta junto à classe trabalhadora, mas é isso que este movimento acaba por reforçar.

Nesse sentido, pode-se inferir que, ao se defender uma proposta de luta por emancipação que perpassa por uma educação específica, pautada nas diferenças culturais e no pluralismo de concepções pedagógicas, isso faz cair nas armadilhas do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, inserido na pedagogia do aprender a aprender, que tem como base o “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37).

Como forma de ampliar esta discussão, procurou-se analisar a questão que envolve a identidade do campo, contemplada na proposta pedagógica, posta pelo movimento Por uma Educação do Campo.

### Quadro 9: Identidade do Campo

Ponto 4	Característica da educação do campo
Identidade do campo	<p>[...] o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000). (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).</p> <p>[...] formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação básica tem relação com a cultura, com valores, com formação para o trabalho do campo. (Documento Síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999, p. 77).</p> <p>[...] o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas também principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. É isto tanto em relação a política pública como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos. (FENANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).</p> <p>Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos naturais, festas populares, amor à terra [...] (I CNED, 1998, p. 2).</p> <p>Incluir as relações de gênero e etnia no processo educativo (I CNED, 1998, p. 2).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Com este propósito de reforçar a identidade do campo através de seus protagonistas, tanto o MST como alguns formuladores da proposta de educação do campo, já citados anteriormente, defendem um projeto que assuma a identidade do meio rural e a cultura diferenciada como um princípio educativo na proposta pedagógica da educação do campo, o que torna imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alinhadas à valorização das experiências, dos costumes e das tradições dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, Oliveira (2008) afirma que as propostas pedagógicas, no âmbito das pedagogias apresentadas e vinculadas à pedagogia do movimento, se adéquam ao perfil das interpretações do pós-modernismo, os quais se inserem com bases em atividades que supervalorizam a prática e o cotidiano, haja vista que se defende que é na cultura que se formam os indivíduos, o que acaba por secundarizar a ontologia derivada do trabalho. Vale ressaltar que, mesmo com a apresentação de todos esses pressupostos até aqui destacados, não se pode afirmar categoricamente que a proposta da educação do campo esteja intrinsecamente ligada ao pós-modernismo, mas reconhece-se que traz elementos que podem indicar tal aproximação e interface com o relativismo pedagógico pós-moderno.

A respeito do relativismo pedagógico, Duarte (2010) assevera que

o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento (DUARTE, 2010, p. 36).

Diante do exposto, considera-se que fica evidente que o pós-modernismo traz como pano de fundo a centralidade no sujeito, mas não no sujeito moderno, e sim no sujeito pós-moderno, em que não há unidade, portanto, não se tem como fazer uma oposição unificada pela emancipação do homem ou contestação ao capitalismo, o que acaba por levar a um relativismo epistemológico, como se pode observar nas proposições que trazem a concepção Por uma Educação do Campo, até aqui apresentadas e discutidas.

Prosseguindo-se esta incursão investigativa, procurou-se analisar como está posta a valorização da empiria na proposta educacional do campo.

#### Quadro 10: Valorização da empiria

Ponto 5	Característica da educação do campo
Valorização da empiria	<p>A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. (CALDART, 2012, p. 264).</p> <p>Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. (ARROYO, 2012, p. 556).</p> <p>[...] trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático. (ARROYO, 2012, p. 562).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O quadro acima demonstra que a concepção da educação do campo tem como principal ponto de partida a prática, esta compreendida como práxis social, o que significa dizer que o currículo traz a marca da experiência e resistência do povo do campo. Por outro lado, deve-se considerar que qualquer concepção que parta da prática, que fale por si mesma, como neste trecho destacado: “Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica” (CALDART, 2012, p. 264), está impregnada pelo pragmatismo, que tem como base a “teoria idealista do conhecimento, a prática não fala por si mesma, e que sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de um modo direto e imediato” (VÁZQUEZ, 2011, p. 262). Sobre essa questão, Vázquez (2011, p. 262) ainda revela que “devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica [...]”.

Portanto,

Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado aproximando-se das tendências pós-modernas [...]. (BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

Bezerra Neto (2010) ainda acrescenta:

Como o pragmatismo se orienta pela ênfase na sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico. (BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

O que significa dizer que, se “a luta pela revolução é substituída pelas muitas, e não raro conflitantes entre si, formas de resistência cotidiana (nem sempre ficando claro a que se está resistindo), devendo a educação, segundo essa perspectiva (pós-moderna), pautar-se na ética da diversidade” (DUARTE, 2016, p. 24), pode-se fragilizar a luta maior, pois as práticas poderiam cair na resolução de problemas da vida cotidiana, já que fazem parte da característica da vida cotidiana a sua imediaticidade e a superficialidade, o que dificulta a compreensão da totalidade.

Vislumbra-se com isso o redimensionamento conceitual da educação do campo, de modo a se privilegiar a construção de uma proposta pedagógica de educação transformadora, cujos fundamentos sejam a articulação da teoria/prática (práxis), o aluno concreto a partir da compreensão histórica e os condicionantes objetivos (estrutura socioeconômica) desta

população. Portanto, assumir essa orientação pedagógica significa partir da compreensão da sociedade atual em que os educandos nasceram, mas cabe também dizer que se necessita compreender as relações e determinações que se ocultam na aparência dos fenômenos. Assim, pressupõe que ficaria mais claro para os professores e todos os envolvidos com a educação do campo compreenderem que a luta da classe trabalhadora do campo não é dissociada da luta maior, ou melhor, do conjunto de lutas da classe trabalhadora como um todo.

No entanto corrobora-se o pensamento de Caldart (2009) sobre as tensões de concepções teóricas dos diversos intelectuais, educadores e outros envolvidos com a discussão da educação *do/no* campo, tendo-se em vista os debates das ideias pautadas na análise do movimento da realidade concreta, no sentido de participar, fortalecer e não piorar ideias conservadoras sobre a educação para o meio rural, este é o propósito dessa tese. Portanto, trata-se apenas de um dissenso crítico para se avançar em proposta de educação para a classe trabalhadora, com uma proposta de educação unitária e omnilateral, longe do que é fugaz e conservador, para isso, a discussão perpassa pelo acesso ao conhecimento científico, ou melhor, acesso aos clássicos para o entendimento das mudanças sociais na atualidade e para a promoção da mudança radical desta sociedade posta, como é defendido pela PHC.

### **3.2 Marcos legais da educação do campo: o contexto histórico a partir de 1990 aos dias atuais**

Os marcos operacionais para a educação *do/no* campo, enquanto instrumento de viabilização para a efetivação da educação básica para o campo, teve início entre os anos de 1980 e os anos 1990, por meio do reconhecimento desta na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Mas este reconhecimento não ocorreu de forma tranquila, pois necessitou-se de intensas lutas reivindicatórias, promovidas pelos movimentos e grupos sociais do campo, para se colocar a educação do campo no palco das discussões sobre as políticas de educação e que estivesse voltada para o povo do campo, trazendo as marcas da identidade e saberes deste, da luta pela terra e pela vinculação da realidade do campo nas questões pedagógicas.

Desse modo, inscreve-se esta análise para se entender o processo histórico dos principais acontecimentos que influenciaram as políticas educacionais para a educação do campo. Para isso, faz-se necessário também compreender os acontecimentos político, econômico e social desse período, especialmente nos anos de 1990.

Assim, demarcava-se, nesse período, mais especificamente, no final do século XX, a intensificação da abertura econômica dos países, instaurando-se um novo ciclo de expansão do capitalismo, marcado pela era da globalização. “Um dos signos principais dessa história, da globalização do capitalismo, é o desenvolvimento do capital em geral, transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismo e geopolíticas, culturas e civilizações” (IANNI, 2011, p. 17). E, para o meio rural, os efeitos da globalização do capitalismo sobre o mundo agrário têm como consequência a crescente urbanização, tal como explica Ianni (2011):

Aos poucos, ou de forma acelerada, conforme o setor produtivo, a nação ou a região, o mundo agrário transforma-se em conformidade com as exigências da industrialização e da urbanização. Assim, como se transforma a “fabrica” do mundo agrário, dissolvem-se as fronteiras entre o campo e a cidade. O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo generaliza e enraíza forma de sociabilidade, instituições, padrões, valores e ideais que expressam a urbanização do mundo. (IANNI, 2011, p. 48).

Isso significa dizer que a intensa invasão da urbanização no mundo agrário acaba por agravar o processo de urbanização na sociedade agrária, não só no modo de vida, mas também na forma de se pensar as políticas públicas para o meio rural, via intensificação da valorização da modernização do campo, por meio da agricultura empresarial e pela via da integração do capital financeiro, comercial, industrial e agrícola. Mas vale dizer que esse processo é permeado também de “diversidades, desigualdades, heterogeneidades, tensões e contradições” (IANNI, 2011, p. 64).

Sob esta ótica, expande-se a globalização do capitalismo no mundo rural, ao se investir no monopólio da grande produção pela agroindústria, no consumismo e na lógica da competitividade do mercado. Os efeitos no campo são a expropriação das terras, expulsão do homem do campo, aumento do trabalho assalariado e exclusão social.

Vale ressaltar que a globalização, ao mudar o desenho político e econômico do mundo com base em uma única agenda econômica, só foi possível pela política neoliberal (OLIVEIRA, 2010). Os pressupostos teóricos no neoliberalismo encontram suas raízes no liberalismo clássico, incorporado no pensamento do economista escocês Adam Smith, por volta dos séculos XVIII e XIX, o qual defendia a não intervenção estatal e a liberdade econômica, deixando as atividades econômicas a cargo da “mão invisível” do mercado. De forma sucinta, pode-se dizer que existem três sentidos para o termo liberalismo: “como concepção de mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder; como teoria econômica organizada sobre as leis de mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista” (BIANCHETTI, 1996, p. 45).

Nesse sentido, o neoliberalismo ganha *status* de modelo hegemônico, calcado em ideais como o de que todos são iguais. Para estas e outras contradições, atenta Frigotto (1996a, p. 4) para o fato de que “[...] os escritores Hans Peter Martin e Harald Schumann (1996) caracterizam essa sociedade de final de século como o neologismo – ‘**sociedade 20 por 80**’”, uma realidade que estende 20% aos direitos sociais e individuais e exclui deles 80%.

Como se percebe, a ideologia e a política neoliberal disseminam a desigualdade ao invés de igualdade, fragmentação ao invés da universalização e exclusão ao invés de inclusão, enfraquecendo os Estados-nacionais, mediante a desvalorização de suas moedas e as crises fiscal, financeira e política. Isso significa dizer que as ideias que predominam no pensamento neoliberal são de desaparecimento do Estado nacional, por consequência, a do Estado (SADER, 1999).

Segundo Frigotto (1996a, p. 12), com base em Anderson (1995), a política neoliberal implica

[...] no retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias. O sucesso do neoliberalismo, como assinala Anderson, perversamente está no fato da produção de sociedades profundamente desiguais e disseminação da ideia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Na mesma linha de pensamento, Bianchetti (1996) argumenta que o neoliberalismo não é só uma tendência do pensamento liberal, pois isso reduziria a profundidade deste pensamento. Seria seguro dizer, com base em autores que analisam essa temática, que seria um movimento político e econômico heterogêneo, consolidado nos países capitalistas, desenvolvidos em meados da década de 1970, cuja proposta residia no retorno aos princípios ortodoxos da economia clássica do liberalismo.

Nesse sentido, faz-se um parêntese para se dizer que, na década de 1970, com a crise econômica mundial e a do socialismo no leste europeu, o keynesianismo<sup>45</sup> começa a sofrer severas críticas e posteriormente são adotadas novas medidas para o fortalecimento do sistema capitalista. Assim, o neoliberalismo surge como um agente de reação teórica e ideológica na econômica e político-social ao Estado intervencionista e ao Estado do Bem-Estar Social (NUNES, 2008), trazendo, para os países periféricos, como o Brasil, aumento da

---

<sup>45</sup> Após a Segunda Guerra Mundial entre os anos de 1939 a 1945, o sistema capitalista se enfraqueceu, forçando as grandes potências, a adotarem medidas reguladoras do mercado, entre as quais a intervenção do Estado na economia, que passa a regulamentar e direcionar as relações sociais e as transações econômicas. Tais medidas, sustentadas pelos princípios liberais de Keynes (1936), que defendem um Estado forte e interventor na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego (NUNES, 2008, p. 28).

desigualdade social e dependência do capital internacional, provocando salários baixos e desemprego.

Como ponto de partida, o neoliberalismo defende “menos Estados e mais mercado”, tendo como princípio chave a liberdade individual (AZEVEDO, 1997). Além disso, os defensores do “Estado mínimo” acreditam que as políticas públicas são as principais responsáveis pela crise por que passa a sociedade e que provoca o inchaço da máquina governamental, especialmente, as políticas sociais (AZEVEDO, 1997). Ou seja, o pensamento neoliberal não pode ser entendido sem o contexto ideológico o qual prega as ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do Estado na economia de forma a garantir o crescimento social, defendendo o Estado democrático e de direito para a preservação de uma sociedade livre.

Com base nessa realidade é que se configuram o mercado e suas consequências atuais, e se pode inferir que este modelo econômico e político acaba se contradizendo em como administrar o mercado, pois, de um lado, se tem a ideia da liberação do mercado e do fluxo do capital, de outro, converte-se este “mercado livre” a uma estrutura administrativa fechada, ou seja, limitada. Essa contradição nada mais é do que a defesa dos interesses do projeto neoliberal na reprodução das relações de produção capitalista, especialmente, quando estas se alinham a instituições não democráticas como os organismos multilaterais.

O que significa dizer que ganham relevância no processo de globalização econômica e política os ajustes do mercado, provenientes da regulação dos organismos multilaterais como forma de se efetivar as ideias neoliberais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM) (HADDAD, 2008), por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos: econômico, social, cultural e ambiental (HADDAD, 2008).

Do que foi dito, vale ressaltar que hoje o FMI é o principal interlocutor do sistema financeiro internacional, atuando conjuntamente com a OMC e o BM, bem como com outras instituições congênicas, como, por exemplo, o Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD), de forma a modelar as políticas públicas, tanto na área econômica como na social. Isso quer dizer que,

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença de entidades da sociedade civil [...]. Uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura, etc.) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre

seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica. (HADDAD, 2008, p. 8).

No campo educacional, as ideias neoliberais vêm adequando, ao longo de sua trajetória, as reformas das políticas educacionais à lógica do mercado, provocando, ao mesmo tempo, desestruturação e reestruturação no que se refere aos campos político, curricular e à prática pedagógica. No entanto vale dizer que, em relação à política educacional, a educação é uma das funções permitidas pelo “Estado Guardião<sup>46</sup>” (AZEVEDO, 1997, p. 15). Cumpre dizer que a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade dos governos em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, mas apregoa outro tratamento para o sistema educacional, que consiste em que os poderes públicos devam dividir ou transferir as responsabilidades administrativas para o setor privado (AZEVEDO, 1997), ou seja, a lógica que prevalece é a financeira sobre a lógica educacional.

Sublinha-se que um dos principais organismos internacionais que influencia na política educacional no Brasil é o BM, mas sempre como forma complementar às orientações macroeconômicas, estabelecidas nos acordos com o FMI (HADDAD, 2008). As orientações do BM, a princípio, eram aumentar a oferta do ensino fundamental, sempre observando a lógica do custo-benefício, posteriormente foi ampliada a oferta do ensino na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, mas com o mesmo volume de recurso, foi o que se presenciou com o FUNDEF<sup>47</sup> e FUNDEB<sup>48</sup>. O que se observa também é que, ao longo dos anos de 1990 até hoje no Brasil, grosso modo, a política educacional que vem sendo focalizada se refere não só à contenção dos gastos sociais, mas também à descentralização (municipalização), privatização, sistemas de avaliação centralizada e propostas curriculares como instrumentos de orientação e atuação de todo o sistema (HADDAD, 2008), entre outros, tendo como base a orientação do BM.

---

<sup>46</sup> Entende-se nesta tese que o Estado Guardião é aquele que defende os interesses públicos e a propriedade privada dentro do modelo neoliberal.

<sup>47</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 14, regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso e inspirado nas orientações do Banco Mundial. O FUNDEF foi uma tentativa de atenuar diferenças governamentais e um mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros para a educação no âmbito estatal, ou seja, entre governos estaduais e municipais. O princípio básico foi a disponibilização de um valor anual (mínimo) nacional por matrícula do ensino fundamental de cada município (SANTOS, 2015, p. 84).

<sup>48</sup> O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como o FUNDEF, é um fundo de natureza contábil, formado pelo conjunto dos entes federados, municipal, estadual e federal. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/06, em dezembro de 2006. Inicialmente foi regulamentado pela Medida Provisória, 339/06 e após aprovação no Congresso Nacional foi sancionada pelo presidente Lula, tornando-se a Lei nº 11494/07. O FUNDEB é uma política de inclusão educacional e tem como grande diferencial vincular recursos financeiros para toda a educação básica, o que significa da educação infantil até a educação de jovens e adultos e as demais modalidades [...] (SANTOS, 2015, p. 95-96). Frigotto (2011, p.246) assevera que o FUNDEB, embora tenha prazo de validade, ampliou positivamente o universo de atendimento, porém não aumentou proporcionalmente os recursos.

Diante desse contexto, as tendências que vinham acontecendo no mundo até os anos de 1990 no que se refere às mudanças nas relações entre política, governo e educação são nomeadas de “nova ortodoxia” por Ball<sup>49</sup> (2002 apud OLIVEIRA, 2009), quando se refere a um estudo que realizou a partir de Carter e O’Neill, caracterizando esse momento em cinco elementos que permitem ter uma visão geral do que estava sendo posto na época, tais como

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110 apud OLIVEIRA, 2009, p. 200).

De acordo com Oliveira (2009), esses elementos, descritos acima, foram postos em prática no Brasil nos anos de 1990 e muitos desses ainda permanecem nos dias atuais, mas com outra roupagem, especialmente no que se refere à concepção produtivista da educação com base na pedagogia das competências, com cobrança de resultados. Isso se evidencia pela “ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 200), o que confirma a predominância da pedagogia hegemônica nos currículos da educação em todos os níveis na vertente da pedagogia do aprender a aprender.

Sobre tal perspectiva, Martins e Neves (2012, p. 546) afirmam que,

No contexto escolar, a nova pedagogia hegemônica se materializou com inovação educacional apresentada pela pedagogia das competências ou pedagogia do “aprender a aprender”. A base dessa orientação se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados no Governo FHC e ratificados no Governo Lula da Silva.

Observa-se que a proposta dos PCNs<sup>50</sup> contempla o momento histórico que se estava vivendo mediante um projeto ortodoxo de caráter mercadológico, promovido pelo

<sup>49</sup> BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

<sup>50</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

neoliberalismo. Essa tendência não só se iniciou no governo FHC como tomou outra amplitude no governo seguinte. Vale ressaltar que diversas propostas curriculares que ainda estão em vigor no país têm seus pressupostos pedagógicos com base no ideário do aprender a aprender, como é o caso da proposta curricular da educação básica do estado do Tocantins, e isso recai sobre a própria concepção pedagógica em que elas estão ancoradas.

Sobre esse ponto, o poder público assina uma política de educação com base na pedagogia do aprender a aprender, tendo como referencial o Relatório Jacques Delors das Nações Unidas, o qual influencia as propostas curriculares do Brasil e do mundo. Isso significa dizer que esta pedagogia de orientação dominante vem sendo reproduzida e inscrita nos documentos oficiais, tanto em escolas urbanas quanto nas rurais, diminuindo a importância da escola e do ensino, como assinala Saviani (2011b) ao conceder uma entrevista para Raquel Varela e Sandra Duarte para a Rubra n.º 3, com o título *Aprender a aprender: um slogan para a ignorância*<sup>51</sup>:

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugar, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto a escola não deve ensinar algo mas apenas aprender. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência. (SAVIANI, 2011b, p.?).

Conforme aponta Saviani (2011b), esses elementos forneceram, e fornecem, subsídios para a elaboração dos documentos oficiais, especialmente os ligados ao currículo, neste caso, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, atualmente, a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular, tendo como principal força “o discurso ‘politicamente correto’ de respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural, que, já desde a legislação de 1990, também se fez presente nos documentos curriculares” (MALANCHEN, 2014, p. 47).

Procedem dessa constatação a defesa e orientação de um currículo multiculturalista, no qual seja valorizada a diversidade cultural e, ainda, “sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas ‘verdades’ da pluralidade de culturas existentes” (MALANCHEN,

<sup>51</sup> Disponível em: <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>.

2014, p. 47). Vale dizer que, nesse constructo ideológico que aparentemente defende um projeto que parte da igualdade entre todos, que respeita identidade dos diversos grupos sociais, mas, na verdade, no jogo das aparências, tem servido como estratégia para a investida do desenvolvimento do capitalismo.

Dentro desse contexto se inscrevem as políticas de educação para o campo, daí a importância de se entender como os projetos provenientes do sistema capitalista trazem reflexos para a educação e, como, as armadilhas são postas para que projetos importantes para a sociedade, como os defendidos pelos movimentos sociais, acabam por se alinhar com a proposta de reforma da educação a partir das condicionalidades postas pelo BM.

Isso demonstra a fragilidade da proposta pedagógica da educação do campo quando se analisa a postura do Estado frente às demandas postas pelos movimentos e grupos sociais (dentro da sua correlação de forças) e, ainda, em detrimento da reforma agrária, visto que esta, até o momento, não foi de fato efetivada, mesmo sendo uma das prerrogativas para implementar a educação do e no campo (KUHN, 2015).

Com base nesta análise, passam-se a descrever os principais marcos regulatórios da educação do campo nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002 - PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010 - PT) e Dilma Rousseff (2011 a 31 de agosto de 2016 - PT), dentro do contexto político e econômico da época, para se ter uma ideia do que estava sendo proposto enquanto política para educação do campo, visto que são políticas que prevalecem atualmente nas escolas do campo.

Vale dizer que o marco regulatório, que aqui será descrito, tem como base o conjunto de instrumentos legais que reconhecem a educação do campo enquanto política pública, sendo essa condição necessária para se universalizar o direito à educação que respeite a especificidade do campo, por meio das lutas articuladas entre os movimentos sociais e universidades públicas, entidades e organização civil, instituições internacionais, entre outros, na reivindicação de uma educação pública específica para o campo junto ao poder público (HAGE, 2014).

Ressalta-se que, pela amplitude que requerem para análise e também não sendo o objetivo desta tese, quanto a esses marcos regulatórios serão apenas apresentados, de forma sucinta, os que se considera mais importantes para este trabalho, uma vez que se integram à lógica do capital: o Programa Escola Ativa (nos governos de FHC e Lula), o PRONERA (governo de Lula) e o PRONACAMPO e a lei nº 12.960/2014 (governo de Dilma), sendo que, em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, será feita uma análise no subitem posterior. Reafirma-se que não é objetivo desta tese analisar

todos os casos, para tanto, indicam-se teses para quem tiver interesse de aprofundamento sobre essa questão.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve início no dia 01 de janeiro de 1995, foi marcado pela racionalização e modernização, que vinham sendo desenhadas desde os anos 1970, conforme já demonstrado acima. As reformas preconizadas por esse governo implicaram na privatização das empresas públicas, desregulamentação da Administração Federal e centralidade de um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização (OLIVEIRA, 2009, 1999). Isso representou, para Frigotto (2011, p. 240), reformas neoliberais, que aprofundaram a “opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista”, como já assinalado anteriormente.

Esse contexto marca o plano das políticas educacionais não só na reestruturação do ensino, da gestão e do currículo, como também da parceria entre o público e o privado, e sobre isso é pertinente a afirmação de Frigotto (2011, p. 242):

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

Ainda pode-se afirmar, tendo-se como referência a afirmação de Frigotto, que no conjunto, as políticas promovidas por FHC, nos aspectos relativos à re-reforma, são justificadas pela condução necessária para a modernização que o país estava vivendo com os novos processos produtivos, o que tornava essencial a educação ao desenvolvimento de competências necessárias para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009). Sobre a noção de competência incorporada à educação geral, Oliveira (2009) considera que,

[...] tomada como aquela que ocorre ao longo da vida –, passa a ser abraçada pelos governos como orientação para a reorganização dos seus sistemas educativos em consonância com o que foi amplamente difundido pelo relatório produzido pela UNESCO para a educação do século XXI (DELORS, 1998). (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Este trecho vem reforçar o que já foi assinalado acima por Saviani (2011b) quando mostra que a reorganização dos sistemas educativos segue o que está posto no Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI que tem como eixo a orientação do aprender a aprender, o qual vem sendo reproduzido nos documentos oficiais de todos os países, inclusive no Brasil.

Por trás de tal “política encontra-se o rolo compressor neoliberal” (CORAGGIO, 2000, p. 102), que tem como objetivo reduzir o papel do Estado frente à obrigação de financiar a educação. Trata-se, então, de mecanismos de controle das políticas macrosocioeconômicas para os países que tomam seus empréstimos como forma de garantir o ajuste estrutural (NUNES, 2008), o que vem ao encontro das medidas adotadas pelo Banco Mundial para os países tomadores de empréstimos, como é o caso dos países periféricos, e, entre as medidas, destaca-se a reforma no sistema educacional.

No que se refere à educação do campo, o governo de FHC não foge desta prerrogativa. Assim, destacam-se os principais programas desenvolvidos por esse governo: o Programa Escola Ativa (PEA), iniciado em 1997; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Já no que tange ao documento norteador para a educação do campo, tem-se o parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 e a resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e este documento, posteriormente, será analisado no conjunto das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Dentre esses marcos legais, destaca-se o **Programa Escola Ativa**<sup>52</sup>, por ser, enquanto política pública para o campo, voltado para as escolas multisseriadas. Este programa teve seu início com o Projeto Nordeste/MEC, em 1997, contando com a assistência técnica e financeira do Banco Mundial, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), posteriormente inserido no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele nasceu de uma experiência colombiana, a partir de teóricos norte-americanos, para melhorar a qualidade de ensino na zona rural. Destinava-se às séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, localizadas a princípio nas Zonas de Atendimento Prioritário - ZAPs, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, estando em consonância com a proposta do governo federal e expresso por meio do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, até o período do governo de FHC o projeto base não teve mudança da proposta original, vinda da Colômbia. Sua base teórica estava fincada na concepção da Escola Nova, tanto na Colômbia quanto no Brasil (JACOMELI; CARDOSO, 2011).

Este programa visava ofertar uma metodologia própria para o trabalho com as escolas multisseriadas, de forma a atender aos alunos em sua comunidade, com custos mais baixos do

---

<sup>52</sup> Para maior aprofundamento, ver a tese de GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ, 2009. Disponível em: [http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T\\_programa.pdf](http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_programa.pdf).

que a nucleação, com os objetivos de promover a equidade, reduzir as taxas de evasão e repetência, corrigir a distorção idade-série. A base da estratégia metodológica tinha como princípio a aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; trabalhos em grupos, com o professor como facilitador e estimulador; gestão participativa da escola e comunidade; avaliação contínua e processual; promoção flexível e utilizava-se do ensino como meio de se adequar à estratégia os módulos e livros didáticos especiais (GONÇALVES, 2009).

A partir de 2007, já no governo Lula, este programa, que antes tinha sua estrutura administrativa, técnica e financeira vinculada no FNDE/FUNDESCOLA, passou a ser vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob a gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo, consubstanciando as prerrogativas de uma educação específica, voltada para os interesses dos povos do campo, o que constituía toda a base de formação para os professores e alunos dentro do ideário Por uma Educação do Campo, o que se configura uma política de continuidade e amplitude e não ruptura.

A partir de 2008, quebraram-se as barreiras regionais e o programa foi expandido para todas as regiões do Brasil. Isso só foi possível graças à adesão dos municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>53</sup>. Nesta edição, o programa passou a ser desenvolvido não mais pelas Secretarias de Educação e, sim, pelas universidades públicas, em parceria com as Secretarias de Educação dos estados e municípios, diminuindo o protagonismo destas secretarias na condução desta política educacional.

Destaca-se também que

No Projeto Base (SECAD/MEC, 2008b) indica-se que a reformulação do programa buscou adequar-se aos novos marcos legais: a Lei 11.274/2006, que aumenta para 9 anos o ensino fundamental, antecipando a entrada na escola para os 6 anos de idade; e a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, do CNE, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Esta Resolução busca garantir o direito das crianças serem atendidas na sua comunidade, evitando-se os processos de nucleação e o transporte dos alunos. Estabelece, ainda que os professores tenham formação adequada e as escolas sejam adequadamente equipadas para o trabalho com turmas multisseriadas. (GONÇALVES, 2009, p. 57).

Observa-se no projeto base que a reformulação do programa não foge das recomendações e alinhamento das políticas vinculadas às agências internacionais, no que se infere a análise do custo-benefício. E em 2012 este programa é encerrado.

---

<sup>53</sup> O PAR é o planejamento que o município deve fazer para melhorar seus indicadores educacionais [...] (GONÇALVES, 2009, p. 58).

Destacam-se também, no governo do presidente Lula, os principais decretos e pareceres para a educação do campo, alinhados à formatação de uma política de educação específica para as crianças e jovens que residem no campo em consonância com as experiências dos movimentos sociais, inclusive do “Movimento por uma Educação do Campo”, tais como os relacionados abaixo:

- parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006: **reconhece dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);**
- resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: **que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo;**
- decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: **dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vale ressaltar que esse decreto estabelece diretrizes, estratégias e procedimentos para a ampliação da oferta e a qualificação da educação básica à educação superior, destinadas aos povos do campo;**
- resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: **define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a educação do campo como modalidade específica da educação básica;**
- lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004: institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE - e dá outras providências, **com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, observadas as disposições desta lei.**

Destes documentos, destaca-se o **PRONERA**<sup>54</sup>, que é uma política pública para a educação do campo, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA) e não no Ministério da Educação (MEC). Este programa está vinculado ao INCRA e não ao MEC, por este motivo, acredita-se que, por estar inserido no conjunto de políticas desenvolvidas pelo INCRA, tenha potencial ampliado de articular ações multissetoriais para a questão do campo brasileiro e estaria mais

---

<sup>54</sup> Para maior aprofundamento, ver a tese de KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. Análise da Política de Educação do Campo no Brasil: Meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: BA, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19249/1/ednizia\\_tese\\_pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo\\_ufba.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19249/1/ednizia_tese_pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo_ufba.pdf)

fortalecido, visto que “essa articulação é o que sustenta, o que traz sentido diferenciado para a Educação do Campo” (KUHN, 2015, p. 168). Neste sentido, ele não só é uma política de educação, mas também política de desenvolvimento territorial do campo, articulando educação e questão agrária, resultado das lutas sociais, promovidas pelos movimentos sociais que o colocam como um dos principais protagonistas da construção deste projeto.

Este programa é instituído a partir do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que atribui ao governo federal a manutenção e o desenvolvimento da educação para o meio rural. Para tanto, propõe quatro problemas que deveriam (devem) ser enfrentados, redução do analfabetismo de jovens e adultos, oferta da modalidade de jovens e adultos, e tem como objetivo a qualificação social e profissional, inclusão digital e demais tecnologias, com base nos seguintes objetivos, previstos no artigo 12 deste decreto:

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (DECRETO Nº 7.352, 2010).

Vale destacar que ele é

uma política pensada “por” e não “para” os assentados de reforma agrária. Ela se insere na discussão filosófica do Paradigma da Questão Agrária (PQA), onde os problemas sociais do campo são compreendidos como resultado do desenvolvimento contraditório do capital no espaço rural, de modo que tais problemas apenas serão equacionados com uma mudança radical nas relações de produção e de acumulação do capital. (KUHN, 2015, p. 162).

Assim, este programa parte da realidade em que vivem e moram os sujeitos do campo no processo educativo, reconhecendo os saberes das comunidades e as histórias dos sujeitos sociais, o que fortalece a luta pela especificidade da educação do campo, bem como vem a somar com o processo de fortalecimento dos assentamentos da reforma agrária, por meio da inclusão, participação e interação dos sujeitos do campo, a partir das práticas educativas que possibilitam o estudo e aprofundamento sobre reforma agrária - agroecologia - soberania alimentar (MOLINA; JESUS, 2011).

Também cabe dizer que esta política de educação do campo amplia a oferta da educação básica e também superior, sendo desenvolvida em regime de colaboração entre os entes federados (união, estados e municípios), demonstrando, com isso, o compromisso e o diálogo do então presidente Lula com os movimentos sociais do campo. Apostava-se na proposta de gestão democrático-participativa que previa a participação da sociedade civil nas

etapas do ciclo de políticas públicas: formação da agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação do PRONERA. Essa abertura possibilitava o protagonismo dos movimentos sociais do campo para a efetivação das políticas destinadas a esse programa.

No entanto esse programa enfrentou alguns entraves, especialmente, quando o governo federal lançou mais dois programas que deveriam somar, mas acabaram frustrando as expectativas dos movimentos sociais do campo: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que não possuem a mesma vinculação e materialidade de origem na questão agrária como o PRONERA e que passaram a influenciar diretamente na condução da cobertura financeira e política, travando grande parte desse programa. Além disso, destacam-se outros enfrentamentos tais como a alteração constante de normativos legais; a morosidade na tramitação dos processos nas superintendências; o corte e a demora no repasse; o impedimento à realização de novos convênios, entre outros (MOLINA; JESUS, 2011). E, com isso, o poder público acaba não atendendo aos anseios de transformação do campo, apenas oferta educação aos grupos sociais que ali vivem, até mesmo porque ele acaba seguindo os pressupostos de educação postos nos preceitos vinculados ao projeto neoliberal para a consolidação e manutenção da lógica capitalista, embora seja uma política que mais se aproxima de um projeto contra-hegemônico.

Importa considerar que, a partir dos documentos levantados, é inegável a importância do governo Lula para a educação do campo e que foi o governo que mais dialogou com os movimentos sociais em favor da afirmação da diversidade das populações que vivem no campo, embora se considere que isso “fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2011, p. 245). Embora existissem esses avanços no governo Lula, Frigotto (2011) e Oliveira (2009) reafirmam que houve mais continuidade do que rupturas com o governo anterior, além de serem consideradas, especialmente no primeiro mandato, políticas compensatórias e assistencialistas, com políticas voltadas para públicos específicos e mais vulneráveis, como, por exemplo, políticas para a educação do campo (com apoio dado a projetos pedagógicos, desenvolvidos pelo MST), educação de jovens e adultos, educação indígena e educação afrodescendente, o que demonstra que ambos os governos tinham como política a inclusão social ao invés de atendimento universal.

Por outro lado, Frigotto (2011) aborda que, a despeito da descontinuidade da política macroeconômica, conduzida a partir de 1990, no conjunto da década de 2000, diferencia-se das políticas do governo anterior (FHC) nos seguintes aspectos:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

No entanto o governo Lula caiu na armadilha de conciliar dois projetos, um para a classe detentora do poder e outro para a classe que não possui poder nenhum, só sua força de trabalho, o que, de acordo com Frigotto (2011, p. 239), representou um erro. Sobre isso, assim diz o autor:

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

Para Frigotto (2011),

E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico- crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil. (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

E ainda acrescenta:

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa péfua qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

O que se percebe, de modo geral, com as afirmações de Frigotto (2011) é que o governo do presidente Lula da Silva não houve rupturas significativas, mas continuidade das políticas, com grande dose de programas e ações governamentais ampliadas. Mas principalmente houve reafirmação dos processos pedagógicos com base na pedagogia hegemônica no âmbito da educação, o que é facilmente comprovado com a adoção do produtivismo e a filosofia mercantil, especialmente nos programas adotados para os jovens, no caso, em tela, jovens que vivem no campo. Essa estratégia concilia e não confronta os

interesses da classe dominante com as necessidades da - os menos possuídos, mantendo o dualismo estrutural na educação, escolas para pobres e para a minoria prepotente.

Seguindo esse entendimento, continuidade e ruptura, pode-se inferir que as políticas para a educação, especialmente para a educação do campo, conduzidas no governo de Dilma Rousseff, seguiram a mesma linha do governo de Lula, no que tange a políticas assistencialistas e adoção do produtivismo com base na filosofia mercantil, com uma política focalizada para a educação profissional, reforçando o componente neoliberal - mercantilização da educação. Porém há de se considerar que na conjuntura política da época, gerada pelas incertezas econômicas que se estavam vivendo, especialmente na Europa, embora se tenha freado a política macroeconômica menos expansionista, não se abandonaram as conquistas sociais do passado, em especial, as que visavam ao combate à pobreza (BARBOSA, 2013).

Nesse sentido, o governo federal iniciou um amplo programa de incentivo ao ensino técnico e à qualificação da mão de obra, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), mediante a ampliação de concessão de bolsas de estudo e auxílio financeiro aos estudantes (BARBOSA, 2013, p. 88). Aqui vale destacar o PRONATEC Campo, que tem como objetivo a inclusão social de jovens trabalhadores do campo em cursos técnicos de forma a ajudá-los a aplicar os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda, levando em conta os arranjos produtivos rurais de cada região. Vale dizer que este programa faz parte do grande guarda chuva que abarca os demais programas contidos no PRONACAMPO (DOCUMENTO ORIENTADOR - PRONACAMPO, 2013).

Desse modo, destaca-se que, no governo Dilma, foram promovidos dois grandes feitos para a educação do campo: a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o estabelecimento de uma lei que coibia o fechamento das escolas do campo, contido nos seguintes documentos:

- portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: **institui o Programa Nacional da Educação do Campo - PRONACAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e que consiste em um conjunto de ações articuladas de políticas de educação do campo, consolidando o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010;**
- lei nº 12.960, de 27 de março de 2014: **altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a**

**exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.**

O PRONACAMPO<sup>55</sup> está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). A concepção que norteia este programa vem ao encontro das lutas sociais do campo por uma política pública de educação específica, visto que foi constituído um grupo de trabalhos com representantes dos movimentos sociais, entidades civis, organizações não governamentais e instituições públicas, como forma de atender às demandas dos sistemas de ensino e movimentos sociais.

Este programa parte dos seguintes princípios instituídos no Art. 3º, incisos I, II, III, IV e V, a saber:

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola:

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

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

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

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (MEC, PORTARIA nº 86/2013).

Com base nesses princípios, o PRONOCAMPO tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação do acesso e qualificação da oferta da educação básica e superior, desenvolvido pela União em regime de colaboração com os entes federados, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (MEC, PORTARIA nº 86/2013, 2013).

Para tanto, o programa foi estruturado a partir de quatro eixos de ação: eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas; eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores; eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e IV eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica. Todas as ações previstas nos eixos visam desde a melhoria da infraestrutura das

<sup>55</sup> Para maior aprofundamento, ver a tese de KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. Análise da Política de Educação do Campo no Brasil: Meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: BA, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19249/1/ednizia\\_tese\\_pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo\\_ufba.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19249/1/ednizia_tese_pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo_ufba.pdf)

redes públicas de ensino até a produção e disponibilização de material didático para todas as modalidades de ensino do campo, trocando em miúdo, os eixos articuladores nada mais são do que os programas já existentes para o campo.

Na síntese do PRONACAMPO aqui exposta e, embora seja um programa recente, podem-se delinear, em certa medida, algumas problematizações:

O PRONACAMPO é uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no Estado (e, nesse caso, destaca-se o interesse da Confederação Nacional da Agricultura no Programa) para garantir as bases da expansão capitalista no campo brasileiro. Entende-se que o PRONACAMPO se constrói a partir das bases filosóficas do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual os problemas sociais do campo tendem a ser superados pelo desenvolvimento mais agudo do capital no espaço rural. Assim, é importante integrar os grupos sociais do campo ao capitalismo agrário. Obviamente, este não é um processo simples e linear. Existem muitas contradições que envolvem essa apropriação, pois os movimentos sociais também defendem e disputam a política em análise. Entretanto, os fundamentos do Programa expressam quais grupos mais se beneficiam com essa experiência. (KUHN, 2015, p. 197).

Com base na análise de Kuhn (2015), o modelo do PRONACAMPO para a educação do campo “possui uma composição tão diversa que permite considerá-lo como “vários” Programas dentro de “um” só” (KUHN, 2015, p. 202). Isso faz com ele se perca na sua materialização, embora tenha sido construído considerando-se as demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo para a efetivação das ações, mas também a partir das demandas do capital em torno do que se propõe enquanto desenvolvimento para o campo, seja na área de educação, seja na área da agricultura familiar, o que faz com que ele esteja em consonância com o projeto dos grupos hegemônicos com base filosófica fincada no Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA).

Outra problematização, apontada no Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC - em 17 de agosto de 2012, sobre o lançamento do PRONACAMPO, nesse mesmo ano, pelo governo federal, registra que o formato, na lógica de sua formulação, situa-se mais para as políticas de educação rural do que para a educação do campo, considerando-se suas práticas sociais.

Além disso, enquanto proposta para a prática pedagógica, ele é enfraquecido no que concerne à multiplicidade de concepções filosóficas, contidas nos projetos pedagógicos, como, por exemplo, Escola da Terra<sup>56</sup>, que, ao ver desta autora, não consegue dar um salto positivo ou de forma diferenciada do que já estava posto no Programa Escola Ativa, a não ser

---

<sup>56</sup> Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (DOCUMENTO ORIENTADOR DO PRONACAMPO, 2013, p. 9).

no aspecto da formação no que concerne a que cada instituição que promove a formação continuada para os municípios é livre para desenvolver o pressuposto filosófico, didático e metodológico de acordo com o entendimento e conotação de educação com base no referencial teórico-metodológico, adotado por cada instituição. Isso implica em fortalecer o projeto da classe dominante que difunde para todo o tecido social uma proposta eclética que incentiva a disputa de projetos (concepções), alinhando-o ao projeto neoliberal, com vista a incentivos individuais e não coletivos, o que faz com que a luta da classe trabalhadora por uma educação que venha contribuir com a formação para a resistência seja também enfraquecida, haja vista que este programa fragmenta/fatia a sua implementação por meio de seus eixos, afastando a população do campo do direito à educação.

A conclusão, portanto, é que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2017, p. 41-42).

Com isso, chama-se a atenção para o fato de que

A motivação para tal análise advém do fato de que quando as políticas públicas, mesmo aquelas que surgem das pressões exercidas pelos grupos sociais, entram no aparelho do Estado, elas passam a fazer parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que se estabelece dentro do Estado e perdem muito do seu conteúdo originário. Especialmente as políticas públicas voltadas para o campo, onde é notória e historicamente construídas as contradições e as divergências de interesses. (KUHN, 2015, p. 195).

Isso equivale dizer que há necessidade de se ficar atento a esse jogo de interesses para que, ao invés de transformar, compactua-se com a estrutura pensada a partir do interesse dos donos do capital, daí a desigualdade na correlação de forças e a perda do conteúdo originário do que estava sendo proposto no projeto inicial dos programas.

Quanto à lei nº 12.960/2014, importa dizer que os dados por si já falam como esta lei está sendo negligenciada.

**Tabela 6: Número de escolas fechadas no ano de 2014 - situação por região e por unidade administrativa**

REGIÃO	PARALISADAS	EXTINTAS	Estadual	Municipal	Total	Total Geral
Norte	631	20	43	608	651	4.140
Nordeste	2571	114	47	2638	2685	
Sul	409	21	11	419	430	
Sudeste	289	29	15	303	318	
Tocantins	56	0	2	54	56	
Total	3.956	184	118	4.022	4.140	

Fonte: Censo Escolar /Inep/2014 e MST/2015.

Como se percebe na Tabela 6, foram 4.140 escolas fechadas no ano de 2014, mesmo estando em vigor a lei nº 12.960, instituída em 27 de março de 2014. Desse montante, 56 escolas foram paralisadas no Tocantins, sendo duas na rede estadual e 54 na rede municipal. Cabe aqui um parêntese para dizer que, das 54 escolas municipais que foram fechadas, duas pertencem ao município de Araguatins, mas consta no levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED - de Tocantinópolis, realizado pela pesquisadora em 2016 e confirmado em 2017, que, no ano de 2014, uma escola foi paralisada, subindo o número de 56 para 57 escolas paralisadas no estado do Tocantins, e vale ressaltar que o maior número de escolas paralisadas ou extintas são multisseriadas.

Outro importante registro é que em 2015 até os dias atuais, nos municípios pesquisados, Tocantinópolis e Araguatins, existem dois movimentos que indicam fechamento por dentro da escola, mas com a mesma lógica de justificativa, custo alto de mantê-las e restrição orçamentária.

Mas o que se entende por “fechamento por dentro da escola”? Parte-se do pressuposto que é uma prática silenciosa de fechamento de escola da zona rural e que infringe a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, no artigo 28, parágrafo único, conforme exposto anteriormente.

O que significa dizer, sobre a questão posta, que a comunidade não toma conhecimento dos verdadeiros motivos que levaram ao fechamento, somente percebe que a escola foi fechada quando o fato é consumado, não havendo tempo para reverter tal situação, como foi constatado nas escolas pesquisadas. Sobre essa questão, arriscam-se algumas hipóteses que justificam tal procedimento por parte do poder público local, como, por exemplo, que os alunos se mudaram para outro povoado e/ou outra cidade, não gostam da escola e preferem a escola da cidade, daí a justificativa da política do transporte escolar e por aí vai. E ainda o poder público pode dizer que está tudo de acordo com lei.

Em Araguatins, no ano de 2016, foi constatado que, das 16 escolas rurais, sete são multisseriadas. Mas nesse município acontece um movimento interessante para ser observado pela comunidade em geral, das nove escolas seriadas, duas passaram em 2016 para multisseriação, diminuindo o número de escolas seriadas e aumentando o número de multisseriação, tendo como consequência o aumento de número de alunos por turma, uma nova forma de organizar a escola, onde o professor não estava acostumado a lidar com essa estrutura de ensino e diminuição de profissionais. Além disso, uma escola que atendia à pré-escola em outubro de 2016 passou a atender a ela junto com o ensino fundamental, ou seja, passou a ser multietapa, tendo como consequência a perda de um profissional. Na análise desta tese, tudo indica que, pouco a pouco, as escolas vão mingando o número de profissionais para atender à educação infantil e ensino fundamental, no final a escola corre sério risco de fechamento, com a alegação de que o número de alunos vem diminuindo ano a ano (ver Tabela 6, anexo III).

Há de se considerar, nessas justificativas, que existem outros problemas de ordem de investimento nas escolas, já que o número de alunos vem diminuindo não pela falta de alunos, como foi constatado no povoado de Santa Cruz e confirmado com o depoimento dos professores, na verdade o número de alunos não vem diminuindo e, sim, a rede vem perdendo alunos para o município vizinho que oferece, além de transporte escolar, uma escola com boa estrutura física, já que a deles se encontra em péssimas condições.

Em Tocantinópolis vem se concretizando o fechamento de outra forma, ao invés do governo municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação, admitir que fecharam as escolas, é posto para a sociedade que as escolas estão paralisadas e não extintas, e que, tendo número suficiente de alunos, ela pode ser reaberta. O fechamento das escolas de Tocantinópolis vem acontecendo da seguinte forma: primeiro, a SEMED finaliza o atendimento do 4º ao 5º ano e, gradativamente, vão fechando as séries, até que se concretize o fechamento completo da escola. Isso ocorreu com duas escolas paralisadas e vem ocorrendo com mais duas escolas que provavelmente até o final desta tese não estarão mais abertas, conforme pode se observar na Tabela 7, anexo III.

Além disso, destaca-se a existência de duas categorias usadas para se mascarar o fechamento, paralisadas e extintas, mas o que é mesmo isso? Pode-se dizer que paralisado é suspenso, inerte, o que supõe uma possível retomada a qualquer momento, e extinto é que acabou, extinguiu, ou seja, deixou de existir (FERREIRA, 2010). Se se olhar atentamente a Tabela 5, perceber-se-á que o número de escolas paralisadas é superior ao das extintas, mas,

no bojo desta política de fechamento de escola, dificilmente as escolas que estão paralisadas voltam a funcionar, deixando a comunidade sem reação, estas são as formas de se burlar a lei.

Mas vale dizer que esta lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, foi uma conquista nacional para o direito à educação e, segundo Taffarel e Munarim (2015), foi criada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime”, no entanto

contrariou os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios). Em geral, esses gestores contrariados, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática. E é regra também não cumprirem a lei e dizerem que não o fazem por pura incapacidade orçamentária, visto que o custo/aluno/qualidade das escolas do campo é mais alto que a média. E na sequência muitos tentam convencer o interlocutor – do Movimento Social, quando o diálogo ocorre – de que a culpa do crime praticado é do sistema federativo, que impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentária. (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 48).

O que se vê no campo das políticas públicas no Brasil é que crianças, jovens e adultos têm seus direitos negados pelo Estado, pois fechar as escolas por pura incapacidade orçamentária é o mesmo que dizer que o Brasil nega a educação enquanto direito universal e subjetivo, ou seja, refuta as próprias leis que formula, principalmente, as leis postas para os indivíduos que vivem e moram no campo. E pior, volta-se para o passado quando se apregoava a defesa da extinção das escolas para os pobres (MANDEVILLE<sup>57</sup>, 1982 apud SAVIANI, 2017), o que expressa a defesa sobre a supressão das escolas populares.

Importa considerar no conjunto desta análise que, sendo o modo de produção capitalista baseado na propriedade privada dos meios de produção, no meio da crise estrutural que se instala no país, a educação é atingida de forma impactante no que se refere às próprias verbas destinadas a mantê-la, e, sendo cada vez mais comprometida com as imposições do mercado, a educação passa a ser um negócio mercadológico. Sendo a escola do campo um mau negócio para o mercado, pelo número reduzido de alunos, não é interessante mantê-la, é oneroso, daí se presenciam o sucateamento das escolas, a não valorização dos professores e o nivelamento por baixo da qualidade do ensino dessas escolas, pois no jogo do empurra-empurra de responsabilidade dos entes federados, o mais frágil são os municípios, que recebem as contas e a responsabilização pelo fechamento das escolas, o que evidencia a inclusão-exclusão dos sujeitos do campo do acesso, permanência e avanço para outros graus de ensino.

---

<sup>57</sup> MANDEVILLE, Bernard. La fábula de las abejas e los vicios privados hacen la prosperidade pública. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

### **3.3 Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo: avanços e desafios**

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo são consideradas pelo movimento Por uma Educação do Campo, um marco na história da luta por direito à educação para a população do meio rural. Ela teve início nas discussões promovidas no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997. Neste encontro se materializavam as primeiras ideias de se ver o campo como parte do mundo e não como resíduo da cidade, defendendo os direitos de se pensar a educação a partir do lugar onde se vive, “tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo” (FERNANDES, 2004, p. 142), articuladas à dinâmica social e cultural dessa população, reafirmando a especificidade do campo e com isso a necessidade de uma educação específica, “vinculada aos interesses e ao desenvolvimento dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 13).

Essas discussões promovidas no I ENARA, quando foram socializadas experiências de resistência e afirmação de outros projetos de educação, acabaram se tornando um texto que ajudou a subsidiar a relatora do parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, e que serviu para a aprovação da resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (DOEBEC) nas Escolas do Campo, ambos no governo de FHC.

Vale dizer que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo só foram instituídas na resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, sendo posteriormente contempladas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010, com proposições de medidas de adequação da escola à vida do campo, compreendendo o espaço diverso e multicultural do meio rural, com ênfase no protagonismo desta população num projeto social global, tal como está previsto na resolução CNE/CEB nº1/2002, no Art. 2, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, 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. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002).

E ainda, no art. 5 desta resolução se prevê que

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Estes dois artigos, destacados na resolução CNE/CEB nº1/2002, retratam a busca por garantir a especificidade da educação do campo de forma a contemplar a diversidade multicultural. Nessa perspectiva, Fernandes (2004) assevera que o parecer da “relatora sobre o campo coadunam com as visões dos povos do campo e com os pesquisadores do mundo rural” (FERNANDES, 2004, p. 137), o que evidencia uma nova realidade e, portanto, outra leitura do campo e perspectiva voltada para esta realidade.

Sobre isso, convém observar que a resolução CNE/CEB nº1/2002 deixa claros a importância e o protagonismo dos movimentos sociais para a implementação das políticas educacionais, visto que as demandas educacionais e a participação dos movimentos sociais na escola, por meio do mecanismo da gestão democrática, estão previstas nos Art. 9 e 10, assim expressos:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002)

Esta resolução expressa as demandas provenientes dos movimentos sociais tendo como perspectiva a luta e o enfrentamento na consolidação de implantação e implementação das políticas educacionais específicas para o campo, sendo, portanto, considerada por eles um documento que possibilitou o avanço nas políticas públicas das lutas históricas, travadas pelos sujeitos do campo, na instrumentalização e operacionalização de programas e projetos educacionais para as escolas do campo (FERNANDES, 2002), visto que todos os documentos posteriores devem considerar essa diretriz.

O avanço é inegável, visto que está posto também na resolução de 2002 o financiamento da educação do campo, no art. 14 e no art. 15, inciso I, reconhecido como uma dívida histórica, mesmo se considerando o valor irrisório para se custear as escolas no campo:

Art. 14 O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos arts. 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96), será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º, da Lei nº 9.424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002)

Já em 2008, no governo Lula da Silva, a DOEPEC precisou ser complementada por meio da resolução CNE/CEB nº 2/2008, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, reforçando os dispositivos anteriores, postos tanto no parecer de 2001 quanto na resolução de 2002, mas também se adequando aos novos preceitos que precisavam ser destacados, como assinala Hage (2011):

Essa Resolução dá um grande destaque à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, ao impactarem em grande medida os resultados da educação oferecida às populações do campo [...]. Identificamos assim, nas legislações investigadas a preocupação com a definição de referências e parâmetros no que concerne à qualidade educação ofertada nas pequenas escolas rurais multisseriadas, procurando-se estabelecer os papéis dos entes federados em assegurar as condições básicas para a existência e funcionamento das escolas, bem como a participação das comunidades rurais no tocante ao controle social das políticas públicas. (HAGE, 2011b, p. 3-5).

Tal assertiva, reforça o que já foi posto anteriormente, que a educação do campo está sendo contemplada pelo poder público considerando as demandas provenientes do movimento Por uma Educação do Campo, não só em termos de estratégia de assegurar a educação específica, com vista ao protagonismo dos sujeitos do campo, com práticas sintonizadas a partir da realidade dos que vivem e trabalham no campo, mas também como forma de assegurar a educação do campo enquanto política pública, porém a luta pela terra fica a desejar.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>58</sup>, vale sublinhar que elas são um conjunto de princípios doutrinários que orientam os procedimentos e os fundamentos teóricos das propostas pedagógicas das escolas brasileiras de forma a

<sup>58</sup> Para maior aprofundamento, ver a tese de MALANCHEN, Julia. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115677/000809803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

articular a organização, desenvolvimento e avaliação no que concerne aos currículos escolares dos sistemas de ensino.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (DCNGEB, 2013, p. 8).

Assim, as diretrizes, sendo um instrumento que regulamenta todos os níveis e modalidades de ensino no campo curricular e um instrumento de reforma na educação brasileira, se inserem na articulação da política curricular internacional “com estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

No campo curricular, as DCNGEB trazem como tema importante para ser incluso nas propostas pedagógicas a questão da diversidade cultural, assim, aconselham a problematizar o desenho organizacional da instituição escolar sobre as singularidades dos sujeitos que a compõem. Para tanto, orientam o diálogo para não pairar dúvidas sobre a inclusão social no que se refere à valorização e ao atendimento à pluralidade e à diversidade cultural:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (DCNGEB, 2013, p. 16).

Enquanto exigência de um projeto educacional, fica evidente a contemplação da diversidade do país nas DCNGEB, estendendo para a proposta da educação do campo a base do princípio da pluralidade cultural, em que os sujeitos, em seu contexto, aprendem a construir e reconstruir a sua identidade, o que vem ao encontro do projeto de educação idealizados pelos interlocutores do movimento por uma educação do campo.

Nesse sentido, uma das grandes questões norteadoras das DCNGEB é a perspectiva multicultural. A pedagogia multiculturalista “surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” (PANSINI; NEVEVÉ, 2008, p. 32), como exposto no capítulo 2. As DCNGEB ao defender o princípio da

pluralidade/diversidade cultural se colocam em consonância com a concepção dos movimentos sociais, tal como exposto por Candau (2011, p. 241):

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso aos bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Diante do exposto, há de se compreender que as políticas educacionais para as propostas curriculares que estão sendo implementadas com base no multiculturalismo, “trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda a sua carta de irracionalismo e anticientificismo” (DUARTE, 2010, p. 43).

Segundo Malanchen (2014, p. 90), essa articulação do pensamento pós-moderno com o multiculturalismo é facilmente observada nos seguintes pressupostos:

a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) Abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”; j) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; l) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; m) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo.

Por esse motivo se pode inferir que o multiculturalismo, embora com suas distintas vertentes, grosso modo, evidencia um ideário que se junta aos debates das pedagogias hegemônicas do aprender a aprender e à negação do trabalho educativo em sua forma clássica (DUARTE, 2010). Ainda o multiculturalismo apresenta, embora tenha caráter supostamente crítico, o conformismo social (já que o limite de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista) e a visão de valorização da cultura dos grupos, o que acaba por desvalorizar a escola, o trabalho educativo e promove a extinção

de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores (MALANCHEN, 2014).

Para completar, as DCNGEB alinham-se as concepções pós-modernas pelo ideário da pedagogia multiculturalista, que traz a inversão de valor, pois, ao invés de transformação social, ocorreria a valorização da cultura de cada grupo, sendo impossível a superação do capitalismo por essa via de pensamento. Muito embora a escola, sozinha, não faça a transformação social, esta precisa ser fora da escola, no processo de transformação da sociedade, mas mudanças significativas podem ser feitas no seu interior de forma a ajudar nesse processo desde que a classe trabalhadora possa participar das lutas promovidas em prol da transformação da ordem vigente, para isso, faz-se necessário o entendimento de como se constituem as relações sociais capitalistas, e isso perpassa pelo conhecimento científico e não pelo conhecimento do cotidiano e da espontaneidade.

No entanto Fernandes (2002) considera inovador o que a relatora trouxe sobre DOEPEC, justamente por levar em consideração a inerência dos interesses de seus sujeitos em suas respectivas realidades, reconhecendo a diversidade sociocultural, o direito plural, o que possibilita a elaboração de diferentes diretrizes operacionais para acatar essa pluralidade, tal como apregoa a pedagogia multicultural.

Isso significa dizer que Fernandes (2002) não considera, na sua análise, que as diretrizes são “orientações para o pensamento e ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11), que seguem o pressuposto de ação para a aplicabilidade contida nas reformas educacionais brasileiras, articuladas com as reformas internacionais, já que suas bases estão fincadas no currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e, com isso, não se tem autonomia para uma reformulação concreta das bases teóricas e metodológicas das DOEPEC, para contemplar a concepção Por uma Educação do Campo, conforme o movimento Por uma Educação do Campo almeja, pois ela fica secundarizada diante da regulamentação maior, acabando por seguir as políticas hegemônicas, marcadas pelo modo de produção capitalista.

Junta-se a esse pensamento a questão de que, mesmo as DOEPEC esteja contemplando as lutas e demandas dos movimentos e grupos sociais ligados ao campo para a efetivação da política educacional para as escolas do campo, de forma a atender, sem gerar conflitos, como Kuhn (2015) sinalizou, estas DOEPEC não consegue de fato atender às demandas provenientes dos movimentos sociais do campo, pois estão atreladas a outro tipo de demanda que é a do capital e não de um projeto social. Desse modo, ao mesmo tempo em que

o Estado atende, ele retira o direito e faz no campo ideológico o seu pacto de interesse, tal como Lenin já advertia ao se referir à burguesia liberal:

A burguesia liberal, dando reformas com uma das mãos, retira-as sempre com a outra, redu-las a nada, utiliza-as para subjugar os operários, para os dividir em diversos grupos, para perpetuar a escravidão assalariada dos trabalhadores. Por isso o reformismo, mesmo quando é inteiramente sincero, transforma-se de facto num instrumento de corrupção burguesa e enfraquecimento dos operários. A experiência de todos os países mostra que, confiando nos reformistas, os operários foram sempre enganados. (LENIN, 1986, p. 115).

O que vem ao encontro do interesse da pequena parcela da sociedade que detém os meios de produção, o burguês, e vai contra os interesses da grande maioria da sociedade, o proletariado, o qual sofre todas as ordens de consequências negativas que só beneficiam a classe dominante, por isso, quando o trabalhador cai na armadilha dos reformistas, isso enfraquece a luta da classe trabalhadora. O que se vivencia de fato nestas últimas décadas não mais é do que dar-se com uma mão e retirar-se com a outra, ou seja, foram retirados direitos essenciais para a classe trabalhadora no que se refere ao acesso ao conhecimento científico, construído historicamente pela humanidade, e à qualidade do ensino.

Ainda sobre a citação destacada acima, ela se remete à defesa e à importância dessas diretrizes para o movimento Por uma educação do Campo, que, entre outras coisas, procuram minimizar a importância da escola como um dos instrumentos de luta que passa pela transmissão do conhecimento científico em prol de uma educação específica para o campo, com base nos saberes produzidos por essa parcela da população, como visto anteriormente, e, ainda, pela valorização da educação não escolar.

Assim, Duarte (2017) adverte que se deve considerar a inversão dessa proposta que fragmenta o sistema educacional, haja vista que

A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37), que nega a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (WATZLAWICK & KRIEG, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (CANDAU, 2011; PANSINI & NENEVÉ, 2008). (DUARTE, 2017, p. 105).

Desse modo, sendo a DOEBEC interligada com as DCNGEB, não foge do que está posto no Relatório Jaques Delors das Nações Unidas sobre a educação para o século XXI, editado sob a forma do livro “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, ano de 1999, que formulou a necessidade de aprendizagem com base em quatro pilares de educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, com base em competências e habilidades que os alunos deveriam construir, tudo ligado à pedagogia de novos tempos, com a tônica da flexibilidade na formação do sujeito, tal como Ciavatta e Ramos (2012, p. 17) explicam:

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas.

Para as autoras, o termo incertezas diz respeito a caracterizar a instabilidade das ideias e da perspectiva de futuro nos tempos atuais. Percebe-se com isso que “o processo formativo não é inocente, traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17) e, ainda, provoca a fragmentação do sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento, como posto por Duarte na citação acima. É justamente isso que está posto no jogo ideológico, escondendo a verdadeira aparência do que está posto no projeto maior, que não é um projeto socialista.

Isso corresponde à tendência que vem prevalecendo nos documentos norteadores das políticas educacionais, como as diretrizes, de que a educação, de modo geral, e a escola, em particular, se vergam diante das imposições do mercado (SAVIANI, 2017). Ora,

Numa sociedade dividida em classes, com grupos econômicos, sociais e políticos e suas frações demarcadas, as classes que possuem interesses antagônicos no processo produtivo, também tem pontos de vista diferentes sobre a sociedade, a cultura, o Estado, a política, etc. O ponto de vista das diferentes classes, entretanto, não muda o próprio real (objetivamente dado e apreendido pelo sujeito), mas leva a análises teóricas diferentes, fundadas em concepções de mundo e de conhecimento também diferentes, conduzindo a várias alternativas de ação e a projetos diferenciados de intervenção social. (LOMBARDI, 2017, p. 65).

Assim, o que se obtém de concreto e materializado nas diretrizes nada mais é do que projeto cindido de formação escolar de um tipo para a classe trabalhadora e de outro destinado

às elites, assim, reforça-se a escola dualista. Nesse sentido, a formação para a classe trabalhadora estaria pautada na flexibilidade diante da realidade incerta que se apresenta no contexto contemporâneo.

Tais perspectivas são ideais propagados pela pedagogia do aprender a aprender e levam a cumprir uma determinada função na ilusão da chamada sociedade do conhecimento que é uma “ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2001, p. 39). Nessa direção certas experiências educativas, difundidas pela mídia, são tidas como aquelas que criam um futuro melhor na formação das novas gerações (DUARTE, 2001), como, por exemplo, e especificamente, as voltadas para o meio rural, que tem como base uma educação específica para a formação dos que vivem e trabalham no campo.

Isso é confirmado por Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011a) quando chamam a atenção para o fato de que na DOEPEC “o que persistiu no conjunto de sua reformulação foi o ideário escolanovista com vinculações neoliberais e pós-modernas tanto na teoria quanto na prática, escamoteada sob o manto das “Diretrizes Operacionais para as escolas do campo” e da LDB 9394/96” (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO; 2011a, p. 11). Do ponto de vista das ideias pedagógicas, a era das incertezas dessas diretrizes partem da tendência neoprodutivista da educação

com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do campo”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas. (SAVIANI, 2017, p. 43).

Nesse sentido, o desafio reside não só em se contrapor a uma educação específica para o meio rural, mas também é uma forma de resistência aos princípios balizadores e orientadores do projeto capitalista, já que as DCNGEB, que é o documento orientador para as demais diretrizes, como já posto, seguem os ditames desses preceitos alertados por Saviani. Haja vista que as DCNGEB constituem peças que expressam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidade de ensino, que, por sua vez, estão “reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídico, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19), portanto, orientador das propostas pedagógicas e da formação de professores para as escolas tanto da cidade quanto do campo. Mas, numa linha contrária e de resistência, tem-se a luta por um projeto de

educação única, com base no conhecimento científico, que visa à formação do sujeito omnilateral, que reside na “transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo” (DUARTE, 2017, p. 102).

Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal (DUARTE, 2017, p. 121).

Desse modo, é necessário “estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões” (DUARTE, 2001, p. 40), pelo contrário, é por meio da compreensão das complexas e contraditórias relações entre a educação e a sociedade que se pode avançar no entendimento da realidade, de forma consciente, para a realização da revolução socialista.

Finaliza-se dizendo que com as análises aqui postas não se pretende desvalorizar as lutas promovidas pelos movimentos Por uma Educação do Campo, mas apenas problematizar as implicações aqui destacadas. Até porque se destaca a importância das lutas travadas pelos movimentos do campo, principalmente a importância do MST para a concretude destas, que consiste na constituição de política que trouxe a visibilidade da escola e do educando do meio rural e as lutas sociais que ainda precisam ser travadas. Aqui se ressalta a importância dos movimentos sociais, em destaque o MST, que, pela via da resistência e organização da luta dos trabalhadores rurais, tem contribuído com a fissura do modo de produção capitalista para uma transformação socialista, trazendo como bandeiras de luta, entre outras, a reforma agrária e a educação.

## **Capítulo 4 - Prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas: realidade, contradição e possibilidade**

A vida no campo é fruta madura  
Amizade é coisa pura, é mel no coração  
Gado no curral, cuscuz com leite  
Café com queijo, eu gosto é de um requeijão  
Vou lhe falar: não troco essa vida  
Por nada desse mundo...  
(JURAILDES DA CRUZ)

No capítulo I propôs-se a apresentar a contextualização da pesquisa e o procedimento metodológico. O capítulo II a autora procurou fazer uma reflexão sobre a alienação e as ideologias postas nas teorias educacionais. Por outro lado, mostrou-se que é possível romper com elas, por meio das teorias críticas contra-hegemônicas. No capítulo III, apresentou-se a contextualização histórica das políticas educacionais para o meio rural, fazendo-se uma análise de como as concepções pedagógicas se materializam nas propostas educacionais, mostrando suas contradições, além de analisar a política educacional nos três últimos governos, nos aspectos de ruptura ou continuidade. Este quarto capítulo visa apresentar a realidade social, política e pedagógica das escolas multisseriadas nos Municípios de Tocantinópolis e Araguatins /TO, além de demonstrar como o professor vem realizando sua prática pedagógica e as concepções pedagógicas que o embasam, em suas contradições e possibilidades de transformação.

Posta essa nota introdutória e para efeito metodológico, dividiu-se o capítulo em três seções: a primeira discorre sobre as condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Após, apresenta-se a caracterização das escolas e finaliza-se com a apresentação das práticas pedagógicas dos professores dos municípios estudados.

### **4.1 Condições socioeconômicas das famílias dos alunos pesquisados: Tocantinópolis e Araguatins**

A pesquisa sobre o contexto socioeconômico das famílias dos alunos das escolas pesquisadas teve como principal objetivo conhecer quem eram os alunos que estudavam nas escolas multisseriadas e como viviam.

De modo geral, a pesquisa demonstrou que, no ano de 2016, tanto em Tocantinópolis quanto em Araguatins, as 28 famílias dos alunos pesquisados vivem em situação de pobreza<sup>59</sup> e, conseqüentemente, em situação de grande desigualdade social, com suas raras exceções. Outro ponto importante que a pesquisa aponta foi de que 21 famílias vivem com rendas não agrícolas<sup>60</sup> e nove estão desempregadas, é o que revelam os dados da pesquisa que serão apresentados.

Para se iniciar a pesquisa, foi necessário conhecer, de forma geral, acerca de como viviam as famílias, com intuito saber a origem social dos alunos que estudam nas escolas multisseriadas, pois cada meio revela o modo de organização, possibilidades e entraves para o desenvolvimento da vida escolar destes alunos.

Deste modo, iniciou-se a pesquisa com o levantamento de dados da composição da família dos alunos com objetivo de se ter uma ideia de como era a formação familiar deles. Os dados demonstram que em Tocantinópolis foram 19 famílias pesquisadas, destas, em 12 as crianças vivem com o pai e a mãe; uma criança, com o padrasto e a mãe; uma, com os avós; e cinco, somente com as mães. Já em Araguatins foram nove famílias pesquisadas, sendo que vivem com os pais quatro crianças; uma, só com a mãe; uma, com a mãe e padrasto; uma, com a mãe e avó; e duas, somente com os avós. Como se percebe, as famílias dos dois municípios apresentam um número significativo de composição mais tradicional (casal com filhos), porém, também existem outros arranjos na organização familiar, mães criando seus filhos sozinhas e avós assumindo a responsabilidades de criar as crianças.

Para um maior aprofundamento sobre estas famílias, foi realizado um levantamento socioeconômico delas, demonstrado no Quadro 11.

**Quadro 11: Dados gerais das famílias**

Itens	Municípios		
	Tocantinópolis	Araguatins	
Profissão (membros que compõem a família)	Lavrador	10	5
	Outros <sup>61</sup>	16	4
	Desempregada	9	0
	Aposentado	1	0
Beneficiários de programas sociais (Bolsa Família, Benefício de Assistência Social etc.)	Sim	14	6
	Não	8	3

<sup>59</sup> O termo pobreza é complexo e multivariado, mas neste trabalho é entendido “como uma situação de carência de condições para satisfazer as necessidades básicas capazes de permitir ao indivíduo ou à sua família recursos para supri-las” (MENDONÇA, 2009, p. 8).

<sup>60</sup> As “chamadas “rendas não-agrícolas” (RNA), que compreendem recebimentos por atividades praticadas em outros setores da economia (pluriatividade), remessas, pensões, aluguéis, juros, aposentadorias e outras fontes” (KAGEYAMA, 2001, p. 58).

<sup>61</sup> Estes outros significam dizer que os entrevistados têm as seguintes ocupações: pecuarista, tratorista, mecânico, eletricitista, diarista etc.

Moradia	Taipa	5	3
	Tijolo	14	6
	Própria	16	9
	Não própria	3	0
Renda mensal	Até 1/2 salário mínimo	2	3
	De 1/2 a 1 salário mínimo	11	2
	De 1 a 2 salários mínimos	5	2
	De 2 a 5 salários mínimos	1	1
	Mais de 5 salários mínimos	0	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora/2016.

De forma sintética, pode-se dizer que esses dados demonstram a grande desigualdade social em que vivem os familiares dos alunos das escolas multisseriadas rurais, nos dois municípios, por que não dizer, é o retrato social em que vivem 25,4% (IBGE/2017) da população pobre deste país. Diante do exposto, é importante observar que cerca de 12,1% (IBGE/2017) da população brasileira vivem na miséria, não dispõem do básico, o que reforça claramente a importância do Programa Bolsa Família (PBF) para o grupo pesquisado. O PBF, sendo um programa social do governo federal, vem ajudando o público alvo, que são as famílias pobres e indigentes no país, como se pode perceber nos dados apresentados, porém estes também revelam que ainda existem famílias descobertas pelo programa.

A renda salarial das famílias pesquisadas se encontra na faixa salarial entre  $\frac{1}{2}$  salário e um salário mínimo, o que fortalece ainda mais a importância do PBF para esse público como um programa de combate à pobreza e extrema pobreza. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a classificação para famílias com renda de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo *per capita* é que se encontram na *pobreza extrema* e os que vivem com até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, em *pobreza absoluta*. Assim, pode-se inferir que os familiares dos alunos das escolas multisseriadas dos municípios estudados se encontram na classificação entre a pobreza extrema e a pobreza absoluta.

Estes dados também vêm ao encontro dos levantados pelo IBGE (2010), e, apesar de ter sido uma amostra pequena que se utilizou na pesquisa em tela, demonstram que em Tocantinópolis a renda domiciliar *per capita* era de 42,06% da população vivendo com uma renda de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, e em Araguatins 53,64% da população vivia também com esta mesma quantidade de renda, o que influencia, entre outros fatores, o IDH desses dois municípios que é considerado com baixo desenvolvimento humano, ou seja, baixa qualidade de vida. Para efeito de composição do IDH, há de se considerar como critério três itens básicos: saúde, educação e renda. Portanto, pode-se inferir que os municípios pesquisados, sendo os maiores da região do Bico, apresentam baixo desenvolvimento humano, sendo pior em Araguatins, nos três aspectos.

Por outro lado, esses dados também revelam que o PBF por si só não resolverá as mazelas da desigualdade social e pobreza no país, pois é uma ação emergencial e compensatória, fruto do modo de produção capitalista, mas, junto com outras políticas que gerem renda e emprego aos mais pobres, além do acesso à educação e saúde, podem minimizar esse estado de pobreza.

Para aprofundamento do campo de pesquisa, foram também pesquisadas as condições materiais de vida dessas famílias, entre outras coisas, procurou-se saber se a casa tinha banheiros e água encanada, os resultados foram: das 19 famílias de Tocantinópolis, três disseram que não tinham banheiro dentro de casa, era fora; e três disseram que não o tinham. Ao serem perguntadas sobre a água encanada, do grupo pesquisado, três disseram que a água tinha chegado à comunidade fazia pouco tempo.

Outro dado que chamou a atenção da pesquisadora é que, dessas famílias, só três não tinham celular, e se percebe que este é um item importante para as famílias pesquisadas em detrimento das outras que constavam na relação. Quanto à internet e computador, somente uma família afirmou que tinha computador, mas não tinha acesso à internet. Em Araguatins, das nove famílias pesquisadas, quatro afirmaram que não tinham banheiro dentro de casa; já em relação a eletroeletrônicos, seis famílias possuem celular; duas, internet; e duas, computador.

Após esses levantamentos, procurou-se saber o nível de escolaridade dos membros das famílias, que se apresentou da seguinte forma:

**Quadro 12: Nível de escolaridade dos membros das famílias**

Nível de Escolaridade	Municípios	
	Tocantinópolis	Araguatins
Analfabeto	2	0
Ens. fund. 1ª fase completo	6	3
Ens. fund. 1ª fase incompleto	2	1
Ens. fund. 2ª fase completo	2	1
Ens. fund. 2ª fase incompleto	7	4
Ens. médio completo	10	4
Ens. médio incompleto	4	1
Ensino superior completo	0	1
Ensino superior incompleto	1	0
Total	34	15

Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016

O Quadro 12 demonstra que, no total de 49 membros estudados, nos dois municípios, pertencentes às famílias dos alunos, que dizem ser responsáveis por estes, apenas um têm nível superior completo, formado em pedagogia, e a grande maioria ainda não concluiu a

educação básica, sendo que 23 membros ainda estão no ensino fundamental, o que retrata a trajetória tortuosa por que os familiares atravessaram no percurso formativo. Isso implica refletir sobre a relação da trajetória dos pais com as de seus filhos e se a trajetória escolar desses pais, de não ter tido oportunidade de concluir seus estudos ou de ter tido, ao longo do processo formativo, fracasso escolar, poderia influenciar direta ou indiretamente na dos seus filhos. Isso implicaria, necessariamente, no acompanhamento do aprendizado destes, haja vista que existem autores, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron (2009), que, ao refletirem sobre a reprodução social, indicam que o fracasso escolar dos alunos está atrelado à condição social de suas famílias, entendido como um dilema que ao longo do tempo vem sendo apontado como reprodução violenta das desigualdades sociais. Por outro lado, entende-se que tal constatação não é determinante, tais autores esquecem-se do movimento da história, que pela via da compreensão das mediações pelas quais se dão as complexas contradições da sociedade capitalista que a condição da família não determina o resultado alcançado pelo aluno ao longo da escolarização, mas é obvio que existe enorme contribuição no desempenho do aluno quando os pais possuem boa escolarização.

A partir do levantamento das famílias pesquisadas, conclui-se que o perfil socioeconômico das famílias dos alunos que residem na zona rural nos municípios estudados é de que estes se desenvolvem num meio de condições materiais muito baixas, tanto em nível de renda familiar, quanto em nível de acesso a investimento público.

Hoje, pode-se verificar que a distância com relação ao modo de vida entre os pobres do campo, sem tecnologia e sem acesso à energia elétrica, comparada com aqueles que vivem na cidade, ainda é bastante acentuada em algumas regiões do país, assim como o é a forma como vivem as pessoas que, no meio urbano, têm acesso ao emprego e à tecnologia, em relação àqueles que no mesmo ambiente não os têm. (BEZERRA NETO, 2016, p. 126).

É o retrato da população pobre, porém convém considerar outros aspectos que influenciam na identificação da pobreza no Brasil bem como na comunidade pesquisada, como classe social e econômica, formação, lugar de residência, composição e estrutura familiar, entre outros, conforme demonstrado nos dados apresentados. Nesse sentido, as privações que essas crianças vivem são imensuráveis, somente se indo *in loco* para se saber a difícil realidade e a situação de vulnerabilidade social em que essas crianças e seus familiares vivem, como demonstram as Figuras 2 e 3.

**Figura 2: Povoado Santa Tereza - Araguatins**



Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

**Figura 3: Povoado Olho D'Água - Tocantinópolis**



Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

Face às peculiaridades descritas, os dados levam a pontuar sobre a pobreza no país, visto que esta traz como impacto a falta de instrução e a exclusão econômica, o que resulta, por sua vez, em exclusão social e política (PINZANI; REGO, 2014), fato este observado no estado do Tocantins, onde a parcela da população que foi visitada na pesquisa, nos 14 povoados dos dois municípios, sendo quatro em Tocantinópolis e dez em Araguatins, apresenta características semelhantes, com péssimas condições sanitárias e moradia, desnutrição, entre outros, e a distribuição de renda é eminentemente desigual, com forte impacto no rendimento escolar das crianças. Não há como negar que tal quadro contribui com o aumento da pobreza, isolamento e submissão, atrelado a um círculo vicioso e de soluções inócuas como pobreza rural → implementação de políticas de desenvolvimento de base mercantil → aumento das desigualdades → mais pobreza rural. Nada novo sob o sol do desenvolvimento! (MONTENEGRO, 2006), com consequências marcantes no que se refere à migração dos pobres do campo para a cidade, em busca de melhores oportunidades, fato este confirmado pela alta rotatividade das famílias que vivem nesses povoados.

Daí a importância que se precisa levar em conta para as políticas educacionais e para as escolas, a elaboração de estratégias educacionais, pautadas numa teoria crítica de educação

que dê substância concreta à bandeira de luta de modo a evitar a apropriação dos interesses dominantes (SAVIANI, 2007) e que, ainda, possibilite que não seja pela via da privação, mas da oportunidade, ter acesso à escola, ao conhecimento científico, a continuarem outros degraus de ensino, aos bens materiais, entre outros.

Fica claro que a educação, sozinha, não pode resolver esses problemas que são oriundos de elementos sociais, políticos e econômicos do modelo de sociedade vigente, que trazem forte impacto para toda a sociedade e, também, para a escola tanto no seu funcionamento quanto no seu resultado, visto que as oportunidades da educação escolar, disponíveis para os sujeitos que lá residem, são restritas, pois geralmente eles só têm acesso da pré-escolar até à 1ª fase do ensino fundamental, os outros graus de ensino, caso queiram dar continuidade aos estudos, são inexistentes, os alunos devem se deslocar para outras localidades onde se ofertam outros níveis de ensino da educação básica - 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio.

Diante do exposto, não se pode negar que esses dados levantados vêm ao encontro dos argumentos de Petty, Tombim e Vera (1981, p. 36), quando dizem que “a pobreza das localidades rurais tem graves consequências para o rendimento escolar do aluno”, e pode-se ainda acrescentar que essa trajetória de desigualdade social também tem forte impacto no desempenho dos professores, pois estes também são oriundos dessa realidade. Porém não se pode cair na análise de que tudo está perdido, que não se tem como virar o jogo, como a teoria crítico-reprodutivista presume, que a função da educação, nesse caso, consistira na reprodução da sociedade e no modo de produção capitalista, não teria como haver a luta de classe, ou seja, persistiria a reprodução das desigualdades sociais.

Contrário a esse pensamento, deve-se propor outro horizonte mais do que nunca para essa parcela da população pobre da sociedade. Aqui reside a necessidade da oferta da educação escola desde a educação infantil até o ensino superior, universalizando efetivamente o acesso e a apropriação das formas mais elevadas e ricas do conhecimento humano (DUARTE, 2006a), para que se possam dar elementos para a luta e resistência contra a reprodução das desigualdades sociais. Daí também a importância que as equipes da gestão escolar, dos professores e da SEMEC conheçam a realidade dos seus alunos para poder saber onde e como intervir no processo formativo, considerando a realidade destes.

## 4.2 Caracterização das escolas multisseriadas dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins

Após a apresentação do contexto socioeconômico dos familiares dos alunos, passa-se a apresentar a caracterização das escolas estudadas, começando-se com o perfil das escolas, conforme o Quadro 13 a seguir,

**Quadro 13: Perfil das escolas de Tocantinópolis e Araguatins envolvidas na pesquisa**

Município	Escolas	Estrutura Física	Programas	Série	Nº de alunos	Nº de professor	Nº de administ.
Tocantinópolis	Manoel de Sousa Lima	Boa	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	Pré I ao 5º ano	54	3	1 diretora 1 merendeira 1 ASG 1 vigia
	7 de Setembro	Regular	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	Pré I ao 5º ano	15	2	1 diretora 1 ASG 1 vigia
	Novo Aeroporto	Muito boa	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa Mais Educação	Pré I ao 5º ano	44	3	1 diretora 1 merendeira 1 ASG 1 vigia
	Antônio Fernandes dos Santos	Muito boa	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa Mais Educação	Pré I ao 5º ano	54	3	1 diretora 1 merendeira 1 ASG 1 vigia
Araguatins	Mun. Blandina Seixas	Boa	-	Pré I ao 5º ano	21	1	1 ASG 1 vigia
	Juscelino Kubitschek	Boa	PDDE Transporte escolar	Pré I ao 5º ano	14	1	1 ASG
	Luiz Borges de Arruda	Boa	PDDE Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	Pré I ao 5º ano	18	1	1 ASG
	Adelina de Andrade	Regular	PDDE	Pré I ao 5º ano	24	2	1 ASG
	Professora Maria Aparecida Mota	Muito Boa	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	Pré I ao 5º ano	35	2	1 ASG
	Santo Izídio	Boa	-	Pré I ao 5º ano	42	2	1 ASG
	Januário Ribeiro da Silva	Regular	-	Pré I ao 5º ano	28	1	1 ASG

Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

O quadro apresenta as 11 escolas pesquisadas no ano de 2016, sendo quatro em Tocantinópolis e sete em Araguatins. Os dados foram coletados junto às Secretarias de Educação Municipal e comparados com os dados das escolas, *in loco*. Assim, demonstram que existem algumas diferenças entre os dois municípios que vão desde a figura do gestor escolar à infraestrutura da escola. Percebe-se também que em Tocantinópolis o número de alunos é mais elevado do que em Araguatins, bem como o número de profissionais, porém, em termos da condução do processo pedagógico, não há diferença.

Com base no número de profissionais na escola, pode-se dizer que este influencia na organização de atendimento aos alunos, pois atendem do pré-escolar até o quinto ano do ensino fundamental. Assim, em Tocantinópolis, a configuração para se organizar as turmas se apresenta da seguinte forma: existe um professor para atender aos alunos do pré-escolar (jardim I e II), um professor para o 1º ao 2º ano e outro para os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, multisseriando-se os anos de ensino. Já em Araguatins não existe essa configuração para organizar as turmas, os professores são, na sua maioria, unidocentes, ou seja, um professor para atender desde a pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental, à exceção da Escola Municipal Aparecida Mota, que conta com dois professores. Nesse sentido, a configuração de juntar dois níveis de ensino (educação infantil com o ensino fundamental) passa a ser denominada, também, de multietapa, o que agrava a insatisfação dos professores em trabalhar com esse tipo de organização escolar, pois, além de trabalharem com os alunos do 1º ao 5º ano, têm que, também, se desdobrar com o atendimento aos alunos do pré-escolar.

Diante da situação constatada pela pesquisadora e com o intuito de se conhecer melhor a realidade da escola, perguntou-se aos professores da escola do campo quais os maiores desafios enfrentados por eles e deram a seguinte resposta: tanto em Tocantinópolis quanto em Araguatins, foram unânimes em dizer que é a relação escola e família. Porém, em Araguatins, houve outras questões apontadas como a falta da merenda escolar e as condições do prédio da escola. Na constatação *in loco*, atrelada a essa situação, pode-se acrescentar o limitado recurso que é destinado a elas, quase sempre, via secretaria de educação, para suprir as necessidades de material didático, e muito pouco vai para reforma ou pequeno reparo, o que pode indicar, de modo geral, o desinteresse do poder público em atender a esse tipo de escola, ainda mais sendo rural, pelo número pequeno de alunos que elas apresentam e por estarem longe dos olhos da sociedade civil, ou seja, o que não se vê não precisa ser mostrado, não gera marketing para as campanhas eleitorais, pois o maior número da população do município se encontra na cidade e não na zona rural. Para se ter uma ideia, vale dizer que as escolas do meio rural de Araguatins se encontram em sua maioria isoladas, varia mais ou menos entre 33 km a 170 km a distância entre a escola e a sede do município, já em Tocantinópolis, elas

geralmente estão na via de acesso a cidade e ficam distante em torno de 20 a 30 km da sede do município.

As Figuras 4 e 5 demonstram as estruturas físicas das escolas nessas duas localidades como forma de melhor exemplificar a realidade escolar estudada.

**Figura 4: Escola municipal Retiro Santa Cruz - povoado de Santa Cruz/Araguatins**



Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

**Figura 5: Escola municipal Antônio Fernandes dos Santos - povoado Ribeirão Grande/Tocantinópolis**



Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

Outro dado interessante e que precisa ser destacado é a presença da figura do diretor nas escolas multisseriadas de Tocantinópolis, visto que, em Araguaatins, este profissional não existe, o professor atende aos alunos e realiza todas as atividades administrativas da escola e, no máximo, pode contar com um ASG (Assistente de Serviço Geral).

Em Tocantinópolis, além da presença da figura do diretor, há também diferença na organização de atendimento das escolas. As escolas pesquisadas funcionam pela manhã, sendo o período da tarde destinado para planejamento e aula de reforço. Já em Araguaatins, o professor fica livre para organizar o atendimento a outras atividades, algumas escolas funcionam pela manhã e outras, à tarde.

Em vista da figura do diretor na escola, embora não seja o objeto de estudo desta tese, sentiu-se a necessidade de incluir em poucas linhas uma breve análise deste profissional que atua nas escolas, neste caso, escola do campo. Na incursão da pesquisa *in loco* percebe-se a

importância desse profissional para estas escolas, justamente por executar toda a parte administrativa, burocrática, haja vista que ele, na ausência de um agente administrativo, executa todas as tarefas, pois, como se sabe, o meio viabiliza o fim e o fim é a sala de aula. Nesse contexto, a escola, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada (PARO, 2003) “e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas” (PARO, 2003, p. 17).

Nesse sentido, percebe-se a importância do papel desse gestor nas escolas pesquisadas, pois, ao contrário, como se observou nas escolas de Araguatins, são os professores, que além da atividade principal, que é a sala de aula, também fazem todo o trabalho administrativo, o que ocasiona, volta e meia, a saída do professor para a sede do município para tratar das questões administrativas, prejudicando o processo de ensino e aprendizado, pois os alunos ficam sem aula no dia letivo, muito embora esta possa ser depois repostas.

Desse modo, conclui-se que o papel do diretor nas escolas do campo é fundamental, se considerar o interesse da classe trabalhadora. Mesmo de forma inconsciente, esses gestores procuraram realizar suas atividades em prol dessas escolas, na luta pelo não fechamento dela, pela oferta de uma educação que contribua com o aprendizado, mesmo nas condições adversas em que está inserido o contexto escolar e na própria condição objetiva de realizar seu trabalho.

Para melhor conhecer a realidade, além do perfil dos alunos e da escola, necessitou-se traçar o perfil dos professores. Em Tocantinópolis, as escolas em que foram realizadas as pesquisas contam com 11 professores, mas somente oito aceitaram responder ao questionário. Em Araguatins participaram dez professores e todos responderam ao questionário.

Para melhor compreensão, organizaram-se em tabela os dados coletados sobre o perfil dos professores, assim demonstrados:

#### **Quadro 14: Perfil dos professores de Tocantinópolis e Araguatins envolvidos na pesquisa**

Item		Municípios		
		Tocantinópolis	Araguatins	
Sexo	Masculino	2	2	
	Feminino	6	8	
Formação acadêmica	Ens. fundamental	0	1	
	Ens. médio	1	2	
	En. Superior	Pedagogia regular	4	0
		Pedagogia PARFOR <sup>62</sup>	2	1
		Pedagogia EaD <sup>63</sup>	1	5
Ens. superior incompleto – curso de pedagogia	2	0		

<sup>62</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

<sup>63</sup> Curso de Educação a Distância.

	Ens. superior em outra área	0	1
Situação funcional	Efetivo	5	3
	Contrato	3	7
Piso nacional (Salário)	Paga o piso salarial	4	1
	Não paga o piso salarial	4	9
Formação continuada específica para o campo	Sim	1	4
	Não	7	6
Tempo de serviço no magistério	Menos de 1 ano	1	0
	1 a 2 anos	1	0
	3 a 4 anos	2	4
	Mais de 5 anos	4	6
Residem	Zona rural	3	8
	Zona urbana	5	2

Fonte: Pesquisa de campo realizada no ano de 2016.

O quadro demonstra que a maioria dos profissionais é do sexo feminino, o que confirma que eminentemente a docência na educação básica, no caso em tela, da educação infantil ao ensino fundamental, confirma no imaginário sobre a profissão do magistério ser predominantemente exercida por mulheres, mães, professoras de crianças para cuidar e amar, são representações construídas a partir das relações sociais que a mulher tem no campo do trabalho e no seio familiar.

No que tange aos salários desses professores dos municípios pesquisados, em alguns casos, não chegam a receber nem o piso nacional estipulado pelo governo, que no ano de 2016 era de R\$ 2.135,00 (dois mil, cento e trinta e cinco reais) por 40h/s. Tal fato pode ser relacionado à questão de ser uma profissão, na grande maioria, ocupada por mulheres, como dito anteriormente, portanto, sua desvalorização em termos de profissão e ganhos salariais na divisão social do trabalho.

Com relação ao pagamento do piso salarial, em Tocantinópolis, o piso é pago somente para os professores efetivos; os professores contratados, não recebem este benefício. De modo geral, de acordo com os dados do IBGE/2017, quanto à renda *per capita* das famílias, os professores se enquadram no grupo que recebem de dois a cinco salários mínimos, ou seja, 68% da população. Em Araguatins, uma única professora recebe um valor salarial maior que o piso, não sendo revelado o motivo, os demais nem o piso recebem. O município alega, para os professores, a falta de verba para a realização da progressão funcional. Neste caso, o município de Araguatins, de acordo com os dados do IBGE/2017, quanto à renda *per capita* das famílias, os professores se enquadram no grupo que recebem de um a dois salários mínimos, o que representa a pauperização profissional e pessoal, o que leva, também, à precarização do trabalho pedagógico.

Deve-se também considerar o grau de formação dos professores, para isso há necessidade de se contextualizar o campo de pesquisa. A cidade de Tocantinópolis conta com a Universidade Federal do Tocantins, uma parcela dos professores vive na cidade e, para os que moram na zona rural, a distância não se torna um empecilho para os estudos, visto que a distância não é tão grande, gira em torno de 20 km a 30 km no máximo, o que possibilita cursarem a faculdade presencial ou se inserir num programa do governo federal, como é o caso do PARFOR. Já em Araguatins, a realidade é bem diferente, eles contam com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, e não existe nesta instituição curso de licenciatura em Pedagogia, a maioria dos professores reside na zona rural e as distâncias entre os povoados e a sede dos municípios são de difícil acesso e giram em torno, dependendo do caso, de até 170 km, sendo, portanto, mais fácil eles fazerem curso na modalidade em EaD do que presencial, o que justifica que a maioria dos professores de Araguatins cursaram esta modalidade de ensino.

Essa realidade sobre a formação dos professores, demonstrada no quadro geral desta tese, vem confirmar o que já estava posto desde o final de 1990, que, sob a orientação e proposição do Banco Mundial, pautada no neoliberalismo, se fez a concessão de políticas de formação de professores, por meio de cursos em EaD, realizados nas universidades públicas ou privadas, que interferem de forma significativa na qualidade da formação desses profissionais, e, dependendo-se da universidade, do projeto político pedagógico e corpo docente, pode-se rebaixar o ensino para as camadas populares. Em todo o caso, esse tipo de defesa relativiza a importância da formação presencial na universidade e, por sua vez, a não preocupação com os conhecimentos científicos, mas com foco na resolução de problemas cotidianos, essa é a base que está na formação desses professores.

Também se deve considerar que o pano de fundo dessas recomendações do Banco Mundial, que traz no seu bojo o não interesse em investimento na formação inicial e continuada, reside em investimentos em outras áreas, tal como assevera Coraggio (2000, p. 108), quando diz que

é melhor investir em livros didáticos e não em salários ou em capacitação ao longo prazo de professores, é melhor financiar a merenda escolar e não modificar as condições que fazem com que os alunos cheguem famintos à escola, é eficaz em termos de custo duplicar a relação entre o número de alunos por sala e professor etc.

Tudo isso em nome da redução de custo e da obtenção de retorno imediato para os problemas que a educação apresenta, pois o que está posto são políticas compensatórias, com menor custo possível, o que resulta nas condições precárias em que esses professores

trabalham, além de salários baixos, desvalorização social e profissional, o que reflete na prática pedagógica que desenvolvem.

### **4.3 A prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas: entre caminhos dilemáticos e superação**

A abertura deste item se reporta à relação entre educação e sociedade como forma dialética e histórica, sendo a educação escolar um dos instrumentos de luta pela transformação social no que se refere ao seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado pela classe dominada.

Nesse sentido, de acordo com Duarte (2016a), o desafio assumido é de

[...] constituir um movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção [...]. (DUARTE, 2016a, p. 21).

Nota-se, pela análise, que Duarte já encaminha para se compreender as formas com que se apresenta a contradição na sociedade e na educação escolar, bem como a forma de superação da sociedade posta. Assim, remete a duas formas de lidar com a contradição, uma burguesa e outra socialista, tal como diz:

A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37), que nega a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (WATZLAWICK & KRIEG, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (CANDAUI, 2011; PANSINI & NENEVÉ, 2008). (DUARTE, 2017, p. 105).

Nesse sentido, pode-se dizer que a forma socialista de se lidar com a contradição é a que possibilita lutar contra qualquer tipo de fragmentação e acesso desigual à educação escolar, portanto, é pela via da socialização do saber sistematizado, garantindo que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem, que reside a luta da classe trabalhadora pela escola. É justamente aqui que se apresenta a fissura para que os professores possam realizar uma luta

de forma consciente para a transformação da concepção de mundo disseminada pela burguesia, a partir de uma concepção comprometida com a perspectiva da superação do modo de produção capitalista, proposta essa que tem a educação escolar como um dos meios, para a realização dessa transformação, que passa pela difusão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosófico, que contribua com a visão de mundo em direção ao materialismo histórico-dialético, entendendo que isso faz parte da luta maior que é pela socialização da propriedade dos meios de produção, mas isso só é possível por meio da luta pela revolução socialista (DUARTE, 2016) e pelo pensamento crítico da realidade posta.

É por isso que para Duarte (2016; 2017) a categoria da dialética e da contradição presente no âmbito da escola, faz com que o projeto burguês alienante, com as suas pedagogias do aprender a aprender, não consiga criar um consenso em torno de suas propostas, pois existe a resistência, que possibilitam gerar a superação desse projeto, como por exemplo, as pedagogias críticas, especificamente, a PHC.

É nesse sentido que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais. (DUARTE, 2017, p. 106).

Nesse sentido, pode-se contribuir com os professores para não caírem nas armadilhas que os levam para posições acríticas da relação entre educação e sociedade, que só reforçam o encarceramento<sup>64</sup> mental, com projetos pautados pela ética da diversidade, da tônica do saber popular, da veiculação da importância da educação não escolar.

Com base nesses pressupostos a pesquisadora procurou encaminhar a investigação com o intuito de conhecer como os professores estavam desenvolvendo as suas práticas pedagógicas, quais as concepções pedagógicas em que eles se pautavam e, ainda, se conheciam a concepção da educação do e no campo e se consideravam importante se ter uma educação específica para o meio rural.

Desse modo, apresenta-se neste subitem o resultado da pesquisa empírica sobre as práticas dos professores das escolas multisseriadas e o contexto no qual estão inseridos, demonstrando-se as contradições das concepções pedagógicas que se materializam no contexto escolar, para se compreender o movimento da realidade concreta.

---

<sup>64</sup> Entende-se por encarceramento uma ação ou efeito de não conseguir compreender criticamente o que está posto na sociedade, por lhes faltar algo, como o conhecimento científico que lhes possibilite perceber a realidade não pela aparência e sim pela essência.

Como técnica de pesquisa foi realizada visita nas escolas do meio rural no ano de 2016 para se acompanhar a prática pedagógica dos professores e utilizou-se também, a técnica de grupo focal, com a realização de três encontros nos dois municípios. Além disso, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas com professores e técnicos, quando foi entrevistado um total de 38 profissionais da educação, entre professores, diretores e técnicos, que aqui serão identificados por número, como forma de preservá-los.

Para melhor compreensão da pesquisa, primeiro se fará apresentação de como as Secretarias Municipais de Educação vêm atendendo às escolas multisseriadas. Para isso, será exposto o resultado da entrevista realizada com os técnicos da SEMEC, um de Tocantinópolis e outro de Araguatins, quando se perguntou sobre o atendimento e apoio que essa secretaria vinha oferecendo para as escolas do campo, tanto em termos de infraestrutura como em termos de recursos financeiros.

O técnico do município de Tocantinópolis relatou que infelizmente ainda se usa o antigo modelo, ou seja, o que sobra, como, por exemplo, carteiras escolares. Estas vão para as escolas do campo. Já o técnico de Araguatins respondeu que a Secretaria de Educação não é autônoma financeiramente, pois não gera sua receita, conseqüentemente, também as escolas não o são, com exceção das escolas que recebem os recursos do PDDE e de outros programas advindos do governo federal.

Sobre o gerenciamento do recurso pode-se inferir que essas secretarias de fato não gerenciam os recursos financeiros de suas pastas, o que é de estranhar, pois existe receita que é gerada pelo número de alunos da rede, como os recursos advindos do Fundeb. No entanto quem gerencia estes recursos é a Secretaria da Administração, o que inviabiliza a autonomia do secretário de Educação e, conseqüentemente, de prover as escolas com o que elas necessitam, é o que se percebe por meio dos relatos dos técnicos das duas SEMEC.

Quando foi perguntado para os técnicos da SEMEC de como percebiam a escola multisseriada, a resposta de Tocantinópolis foi que o modelo multisseriado é visto como uma escola que não se aprende. Para ele,

É uma forma de economizar, pois ao invés de contar com três professores, contrata-se um e assim vai, apesar de se ter estas escolas há um tempo na rede, ainda não se compreendeu que escola se quer ter, falta uma clareza na proposta de educação (Técnico da SEMEC de Tocantinópolis).

Já o técnico de Araguatins informou que a escola multisseriada é necessária, pois, pelo número de alunos, não tem como se sustentar. Informou, também, que eles trabalham com um documento orientador, elaborado pela própria SEMEC, em que consta que a escola deve ter

no mínimo 15 alunos para permanecer aberta, menos que isso, não tem como ser ofertada, além de retorno de qualidade no ensino. O técnico considera que é um desafio trabalhar com a multissérie, mas o ponto positivo é que os professores conseguem conquistar a comunidade e realizar o seu trabalho.

Atrelado a esse problema, foi constatado que o município de Araguatins vem passando por reestruturação na rede por meio da municipalização, ou seja, um reordenamento das responsabilidades, seguindo o pressuposto dos artigos 10 e 11 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que define a incumbência dos entes federados, no que se refere ao estado e município.

Com relação à zona rural, antes o município atendia da educação infantil até o ensino fundamental (primeira fase e segunda fase), hoje (a partir de 2016), com a nova estrutura, o município oferta, somente na zona rural, da pré-escola até a primeira fase do ensino fundamental, o que fez o número de alunos cair consideravelmente, impactando no repasse dos recursos que é por número de alunos. Escolas que antes eram seriadas passaram a ser multisseriadas ou a multisseriar algumas séries, bem como juntaram a pré-escola com a primeira etapa do ensino fundamental, o que se denomina multietapa, como já dito anteriormente. Porém, onde não se tem escola do estado, o município assegura o atendimento até o 9º ano. Já na zona urbana, o município se responsabiliza pela oferta do ensino desde educação infantil até a 1ª etapa do ensino fundamental, os outros níveis de ensino são realizados pela rede estadual.

No que tange as respostas dos técnicos, percebe-se que os dois municípios estão mais preocupados com o fator econômico em detrimento da oferta com qualidade a educação escolar para a sua população. A base argumentativa desta perspectiva econômica se insere pelo viés da restrição dos investimentos de recurso para a promoção da melhoria educacional, este é o ponto crucial que vive hoje as escolas do campo, com precários investimentos para mantê-las.

Também pode-se destacar que o modelo de organização, no caso, multisseriada, é visto como uma alternativa para escolas com número pequeno de alunos, mas não foi identificado, nas falas, que, mesmo sendo uma alternativa, ela precisa ser considerada na rede como uma oportunidade de estudo para a classe trabalhadora que vive no campo. Assim, deve-se investir na qualidade da oferta desse ensino, provendo professores com acompanhamento pedagógico, escolas com boa infraestrutura, material didático, merenda escolar, formação continuada para professores e incentivo no que se refere ao pagamento do piso salarial, que é um direito, entre outros.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico às escolas do campo, os dois municípios apresentaram dificuldade em realizá-lo, o que justificaram pela falta de recursos e viabilidade de carro para levar os supervisores pedagógicos até as escolas. Quanto à formação continuada, no ano de 2016, no município de Tocantinópolis estas não estavam acontecendo, no que concerne a uma formação específica para os professores da zona rural; já em Araguatins, existe uma normativa que destina 1/3 da carga horária para estudos e planejamento. Araguatins informou, ainda, que as escolas multisseriadas, uma vez por mês, se juntavam para momento de estudos na própria SEMEC junto com um técnico que os acompanhava nos encontros.

Constatou-se, também, que a formação continuada que as escolas da zona rural desses municípios estavam recebendo era do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e, embora a formação não fosse específica para a educação do campo, alguns momentos eram destinados para se discutir sobre os preceitos, de forma genérica e superficial, o que levou a pesquisadora a indagar sobre o planejamento. Assim, ao ser perguntado como vinha acontecendo o planejamento nas escolas, o técnico da SEMEC de Tocantinópolis informou que o momento de planejamento era orientado pelo gestor de cada escola, mas as escolas não utilizavam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, baseavam-se nos livros didáticos e na proposta curricular que vinha da SEDUC- TO. Em Araguatins, o técnico informou que as orientações eram feitas a partir das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, usando-se a proposta curricular do estado do Tocantins. Pode-se perceber que embora se tenha toda uma caminhada de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo em prol de se efetivar a política pública para educação do campo como forma de instrumentalizar e operacionalizar os princípios que os fundamentam, não vem se materializando para esta realidade, pois o que vem se afirmando é o projeto hegemônico.

Com relação ao livro didático, foi relatado, pelos dois técnicos das duas secretarias, que são apenas duas coleções que vêm para a escolha dos professores e estas não atendem à necessidade da escola, por tratar os temas de forma superficial. Nesse sentido, a pesquisadora aproveitou o momento para perguntar se deveria existir uma educação específica para as escolas do campo, as respostas foram unânimes em dizer que não percebiam a necessidade de se ter essa educação, aqui se destaca a fala dos técnicos da SEMEC de Tocantinópolis e de Araguatins:

Eu acho que a secretaria bastante despreparada para esta questão. Hoje já não se compreende que modelo de escola é esse que está nessa rede. A orientação é muito invasiva. Porque tem no PNAIC, todos os professores do 1º ao 3º ano participam. Vem a secretaria com a formação para o 4º e 5º ano, sendo que o professor destes

anos é o mesmo do 3º ano. Na verdade, não se sabe bem o que se está orientando. (Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tocantinópolis, 2016).

Eu penso que devemos sim seguir uma Diretriz Nacional, porque nós ensinamos hoje o nosso aluno lá do nosso interior do interior. Nós devemos ensinar a mesma coisa que o aluno dos grandes centros. Só que penso que é a maneira de ensinar estes alunos é que deve ser diferenciada. Não é porque é aluno da zona rural que devemos ensinar menos, hoje ele está lá na zona rural, mas ele pode querer alcançar algo que esteja fora dessa realidade. Não devemos pensar que aluno da zona rural não tem perspectiva e sem futuro, sabemos que tem cursos voltados para trabalhar nessa temática, a terra, de fato tem muita gente que sai temporariamente e volta. (Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, 2016).

Como se percebe, reafirma-se que os dois municípios não seguem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, as DOEBEC nem sequer fazem parte do momento de planejamento destinado para as escolas, não que seja silenciada, ela simplesmente não se faz importante, não é necessária por se acreditar que os alunos que estão hoje nas escolas da zona rural amanhã irão para as escolas da zona urbana, visto que a oferta vai até a primeira etapa do ensino fundamental. Daí que não se tem uma formação continuada específica para esses professores, a formação se dá no bojo dos programas que são destinados para esses municípios pelo governo federal e pelo governo municipal e, quando acontecem, seguem a mesma lógica, a não formação específica. Portanto, não se vê como importante uma educação específica para os alunos, haja vista que os professores também não são formados nesta matriz.

Aqui, pode-se considerar que se abre um novo caminho para a proposição de outra concepção pedagógica para a educação do meio rural que possibilite uma prática docente revolucionária, preparando-os para a transformação de si mesmo e da sociedade, como horizonte da superação de atividades espontâneas, que buscam intencionalmente e sistematicamente colocar na mão da classe trabalhadora uma educação escolar a serviço da luta em instaurar uma nova forma de sociedade, como é proposto pela pedagogia histórico-crítica. Sendo esta pedagogia tributária da concepção dialética e, estando em consonância com a concepção de mundo e de homem contrária a lógica do capital. Neste sentido, que a phc sai em “defesa do conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores na escola, pois ele pode se converter em força material, permitindo o desenvolvimento da compreensão acerca das relações sociais de produção” (GAMA, DUARTE, 2017, p. 522), tornando-se, portanto, oportuno para esta realidade tal apropriação, pois a phc crítica tem como fundamento uma escola única para a classe trabalhadora, em superação da fragmentação do trabalho pedagógico e por não seguirem uma concepção pedagógica, conforme relatado pelos técnicos dos dois municípios, como será demonstrado na pesquisa.

Esta situação apresentada pelos técnicos da SEMEC instigou a pesquisadora a conhecer qual era a concepção pedagógica que as escolas seguiam a partir das orientações das secretarias, constatando-se que elas não tinham proposta curricular própria, de forma explícita, portanto, não seguiam uma concepção pedagógica, uma teoria educacional, a que se promulga pela concepção Por uma Educação do Campo nem a concepção pautada por uma teoria norteadora que possa expressar claramente uma concepção de mundo e de educação, deixando a cargo de cada escola fazer suas escolhas, mas de forma implícita, seguem as teorias pedagógicas do lema “aprender a aprender” contidas nas DCNGEB, que por sua vez estão materializadas nos programas nos quais eles desenvolvem nos municípios. Aqui se percebe a possibilidade fissura do que vem sendo desenvolvido em termos de formação continuada e proposta pedagógica nestes municípios, se propondo uma pedagogia pautada em defesa de uma escola única que supere toda a fragmentação e aproximação com o multiculturalismo e pós-modernismo, como posto na defesa deste trabalho. Por outro lado, não se pode cair na ingenuidade de que a defesa da “escola única numa sociedade dividida em classes possa ser única, ou melhor, a escola única não é única no atual sistema” (SNYDERS, 2005, p. 17), mas aqui se propõe é a luta por esta escola única, sem divisão de classe, para isso, se propõe a transformação radical do atual sistema.

Para se ter melhor clareza de como é pensado o encaminhamento do currículo a partir da concepção pedagógica, perguntou-se para os técnicos das duas Secretarias de Educação quais teorias pedagógicas eles conheciam e se orientavam os professores das escolas com estas, e as respostas foram:

Eu não consigo visualizar uma teoria e não orientamos uma educação específica para as escolas. Para mim é muito misto. Não existe teoria e orientação por parte da SEMEC. (Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Tocantinópolis, 2016).

No nosso documento não há clareza. Há uma orientação de que a gente não pode, digamos, retroceder no tempo a partir de uma visão tradicional. Não há uma concepção adotada, muito embora se fale de construtivismo. Isso aí fica a critério de cada professor. Há muitas práticas tradicionais, principalmente na alfabetização, o professor ensina a partir de como ele foi alfabetizado. (Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, 2016).

E o técnico da SEMEC de Araguatins acrescenta:

Tem professor que diz que não quer saber que teoria vai usar, que método vai usar, o importante é que o aluno aprenda. Na verdade, o que acontece é o mesclado. (Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Araguatins, 2016).

Percebe-se que nos dois municípios não há de fato o interesse de se ter uma educação específica tampouco seguem a proposta Por uma Educação do Campo, muito menos

percebem a importância de haver uma concepção pedagógica que possa orientar as propostas curriculares e, conseqüentemente, os PPPs das escolas. O que se reproduz dentro das escolas é que não importa a teoria, o que importa é o aluno aprender, mas, quando o aluno não está aprendendo, será que uma boa teoria não ajudaria o professor a compreender o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, o auxiliaria a promover as intervenções necessárias para que os alunos pudessem avançar? Foi constatado em uma escola da rede municipal de ensino de Tocantinópolis que atende do 1º ao 3º ano que os alunos ainda não sabiam escrever e não reconheciam as letras do alfabeto, sendo este o caso que mais chamou a atenção de todas as visitas realizadas durante a pesquisa. O professor estava perdido na sala de aula, não tinha planejamento e os livros didáticos que as crianças deveriam estar utilizando, como nas demais escolas, não estavam na sala de aula, e o professor não soube responder o motivo. O que significa dizer que era a prática pela prática, sem ser pensada, um agir alienado.

Mas, se olhar nas entrelinhas do que está posto até o momento, o que se demonstra é o total desconhecimento sobre as teorias educacionais e sua importância para orientação de diretrizes educacionais, propostas pelo município, pois, a concepção pedagógica, como já dito no segundo capítulo, é entendida como a teoria que de modo intencional orienta a prática educativa (SAVIANI, 2014). Mas, se não há uma proposta que orienta a prática pedagógica dos professores, como está sendo encaminhado o currículo nessa escola? O que se percebe que vem sendo realizado no cotidiano das atividades educativas sob as orientações das secretarias, de modo inconsciente, é a atividade pautada no imediato, que leva os professores e os técnicos pedagógicos para uma alienação do processo global do qual fazem parte.

Com base nesse pressuposto, pode-se ainda dizer que, seguindo a explicação detalhada de Duarte (2013, p. 88), o “tema consciência é de fundamental importância para educação”, daí surge a seguinte indagação para as reflexões que ele desenvolve a esse respeito: “por que a atividade humana pode ser ao mesmo tempo consciente e alienada?” (DUARTE, 2013, p. 88). Duarte diz que “a atividade humana é sempre uma atividade social, sendo a alienação gerada pela divisão da sociedade em classes e pela luta de classes” (DUARTE, 2013, p. 88). A partir dessa reflexão, Duarte, pautado em Leontiev, explica essa questão por meio da comparação da estrutura da atividade animal e da estrutura da atividade humana. Assim esclarece:

A estrutura da atividade animal caracteriza-se por uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto, havendo, portanto, uma fusão entre o objeto e o motivo da atividade [...]. A atividade humana, que em seus primórdios era uma atividade imediatamente coletiva, foi gradativamente se dividindo em unidades, que Leontiev (idem) denominou “ações” [...]. Assim como a atividade animal, também a atividade humana possui um motivo. Quando essa atividade se decompõe em ações, deixa de haver uma relação imediata entre o objeto sobre o qual o ser humano age e o motivo

pelo qual está agindo. Ou, o que é equivalente, o fim de uma ação, seu resultado imediato, não coincide com o motivo, com a necessidade que leva o indivíduo a agir. (DUARTE, 2013, p. 88-89).

Nesse sentido, o que se percebe, nos encaminhamentos por parte das secretarias para as políticas educacionais para as escolas do campo, é que as ações não coincidem com os motivos que a equipe gestora e técnicos pedagógicos levam a formular as políticas e, conseqüentemente, ficam distorcidas perante a necessidade que o professor apresenta no agir de forma a alcançar os objetivos, que é de os alunos aprenderem, a essência do existir da própria escola e das políticas educacionais. Acrescenta-se, o motivo pelo qual leva o professor agir na sua atividade pedagógica fica esvaziado de sentido, justamente por não se ter clareza e conhecimento sobre como as teorias pedagógicas podem os ajudar na ação do processo ensino e aprendizagem. Mas, se as próprias secretarias não sabem, não percebem o sentido de realizar tal ação, imagina os professores, como ficam nessa história? Com certeza estão perdidos na realização de suas práticas, pois cada ação que é executada em prol do aprendizado do aluno se faz necessário se ter consciência no ato do planejamento da relação entre objetivo e o motivo da atividade que se quer desenvolver.

Assim, para Duarte (2013), a decomposição da atividade humana se faz necessária nas relações entre os seres humanos, para isso observa que

A decomposição da atividade humana em ações é gerada pelo desenvolvimento das relações entre os seres humanos. Para que cada ação seja executada, é preciso que aquele que execute capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou o objeto da ação e o motivo da atividade [...]. Essa relação entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação é definida por Leontiev (idem) como o sentido da ação. Toda a ação é captada e dirigida pela consciência, por meio da relação entre o sentido e o significado. O significado de uma ação é formado por seu conteúdo concreto, pelas operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação. (DUARTE, 2013, p. 90).

O fato é que o significado da ação é de que as secretarias saibam onde estão e para onde vão, no que se refere aos encaminhamentos da política educacional, que, no caso, seria ter uma concepção que norteasse as orientações pedagógicas de sua rede educacional, dando significado e sentido para o ato educativo, pois as ideias educacionais são a própria substância da prática educativa, visto que a teoria da educação sistematiza os procedimentos pedagógicos e os métodos, de forma a dar a intencionalidade ao ato educativo. Assim, fazendo-se uma analogia a partir dos apontamentos de Duarte (2013), o significado da ação é ter uma concepção pedagógica de forma a possibilitar que todos os inseridos no ato educativo compreendam o lugar e o papel da educação na sociedade, dirigidas conscientemente pelo objetivo de sistematizar os métodos, processos e procedimentos do ato intencional do fazer

pedagógico de modo a garantir a sua eficácia. O sentido dessa ação é constituído pela relação do produto final, uma teoria que oriente sua prática e o motivo geral da atividade, que é a aprendizagem dos alunos, de modo eficaz. O que se constata é que há consciência do significado da importância de se ter uma concepção pedagógica para orientar uma proposta de educação posta pelo poder local, mas o que se altera nessa relação é o sentido que se dá para tal ação, daí que se pode dizer que são ações que se transformam em alienantes e alienadas, postas pelas relações sociais capitalistas.

Com o propósito de se aprofundar a pesquisa, fez-se necessário investigar um pouco mais sobre a dimensão pedagógica posta nos PPP's das escolas, visto que os dois municípios apontaram que seguem a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Essa proposta, na sua matriz curricular, está organizada por competências e habilidades, estando em consonância com a proposta das DCNGEB e do PNAIC, sendo estas duas referências que as secretarias dos dois municípios indicaram como suporte para o planejamento e desenvolvimento do trabalho dos professores. Cabe a pergunta: De que forma? Se o professor trabalha com os alunos do 1º ao 3º ano, a partir das orientações do PNAIC, com toda a sua estrutura didático-metodológica, e, com as turmas do quarto e do quinto ano, seguem as orientações da proposta curricular da SEDUC e/ou de acordo com que a SEMEC determina, só tem a confirmação miscelânea de teorias postas nos PPP's.

Vale ressaltar que as formas como as Secretarias de Educação conduzem as políticas refletem nas orientações de elaboração dos PPP's das escolas, ou seja, um total desencontro de concepções. Assim, em Tocantinópolis foi constatado que todas as escolas apresentam, na sua organização e nos pressupostos teóricos expressos nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, elementos do Programa Escola Ativa, mas sobre a concepção Por uma Educação do Campo, esta não é evidenciada claramente, são observadas discussões difusas a respeito dessa educação, assim expressas:

Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu Artigo 23, a Educação pode organizar-se de forma não seriada “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Assim sendo, na Escola Ativa hoje conhecida como escola do campo, os conteúdos das diversas áreas curriculares estão divididos em módulos. [...] A gestão escolar na Escola Ativa/do campo se dá por ação participativa, onde todos são corresponsáveis pelas decisões a serem tomadas, assim como pela execução das ações. Os alunos escolhem seus representantes através do voto direto, formando o comitê composto por Líder e um Secretário que tem a função de dinamizar o comitê [...]. (Escola 1, Tocantinópolis).

O Programa Escola Ativa no qual esta se insere por finalidade desenvolver o pleno exercício da cidadania [...]. A gestão escolar na Escola Ativa se dá por ação participativa entre gestão oficial e colegiado estudantil [...]. (Escola 2, Tocantinópolis).

Como demonstrado no PPP da escola de Tocantinópolis, essa concepção tem fortes elementos do construtivismo, que justamente é a concepção que embasava o Programa Escola Ativa, como posto no capítulo 3 desta tese.

Ainda a respeito dos PPP's, deve-se considerar uma peculiaridade em Araguatins, pois ainda se estava no processo de elaboração do PPP; das seis escolas pesquisadas, somente quatro estavam com os PPPs finalizados, mas em processo de ajuste final. Destacam-se alguns trechos dos PPP's para melhor compreensão:

Para pensadores teóricos como Vygotsky, Wallon, Call e Beatriz Scoz, a nossa prática pedagógica deve permitir o diálogo, a cooperação e troca de informações, o conforto de pontos de vistas divergentes, a responsabilidade de cada um, que somados resultaram no alcance de um objetivo comum. (Escola 1, Araguatins).

A escola fundamenta suas práticas pedagógicas no conhecimento empírico, colocando em exercício métodos novos adaptados aos tradicionais procurando adequar as necessidades e limitações aos meios sociais, partindo de experiências num processo ativo de construção do indivíduo norteado no que diz alguns pensadores como: Jean Piaget, Paulo Freire, Sócrates e outros. Partindo do pressuposto de que o educando é um ser pensante, crítico e formador de opiniões, capaz de exercer sua cidadania como um ser construtivo do processo social. (Escola 2, Araguatins).

Observa-se que as concepções pedagógicas estão expressas não de forma clara e trazem no seu bojo elementos do construtivismo e ainda aproximam Freire, Piaget, Wallon e Vigotski como sendo da mesma matriz teórica, o que expressa a miscelânea que eles fazem com as teorias, de forma inconsciente, revelando total desconhecimento das teorias pedagógicas. Equivale dizer que tanto os técnicos das secretarias quanto os professores estão imersos com suas atividades rotineiras, o que muitas vezes os impede de pensar o que de fato estão produzindo/contribuindo, não reconhecem os seus atos quando têm como referência o documento tão importante para escola como é o PPP.

Porém, deve-se considerar que essa miscelânea das teorias que os professores e técnicos realizam em suas atividades cotidianas demonstram desconhecimento sobre as teorias pedagógicas, o que sinaliza uma trajetória de formação frágil, que reforça o modo de produção da sociedade vigente e, que, acaba por contribuir com o projeto burguês, materializados nos documentos oficiais (Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros).

Com base no que está posto até o momento nesta tese, se fez necessário encaminhar a análise da prática pedagógica relacionando-a com a teoria da vida cotidiana, desenvolvida por

Heller, que trabalha com a dialética entre objetivação e apropriação, bem como com a dialética entre humanização e alienação (DUARTE, 2013). Considera-se que as atividades que os professores e técnicos realizam no desenvolvimento de suas atividades sejam cotidianas, muito embora a vida cotidiana e a não cotidiana não se separam de forma absoluta, pois há um movimento entre elas.

Assim, o cotidiano, para Heller, é a vida de todos os dias, que é um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam possibilidade de reprodução social (HELLER, 1991, p. 19). Carvalho (2005), ao se pautar nas reflexões de Heller (1991), coloca que “o cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas relações sociais, lazer, etc.” (CARVALHO, 2005, p. 24). O que significa dizer que “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2008, p. 31).

Para Heller (1991), em toda sociedade e em todo homem há uma vida cotidiana, em qualquer época histórica, seja qual for o lugar ocupado na divisão social do trabalho, no entanto isso não significa de forma alguma que o conteúdo e a estrutura da vida cotidiana sejam idênticos em toda sociedade e para toda pessoa. “A vida cotidiana é heterogeneia e hierárquica. Isto é, a vida cotidiana é caracterizada por um conjunto de ações e relações heterogêneas que contêm em seu bojo certa hierarquia” (CARVALHO, 2005, p. 25).

Carvalho (2005) explica que a heterogeneidade hierarquizada, em suas relações recíprocas, da vida cotidiana introduz sucessão linear e atos de atividades repetitivas no dia a dia, como se fosse um movimento. Além disso, são características da vida cotidiana a sua imediatividade e o pensamento manipulador. Vista por outro ângulo, “a vida cotidiana é, para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado” (CARVALHO, 2005, p. 20), pois ela apresenta-se repleta de pensamentos fragmentados (HELLER, 2008, p. 50), o que dificulta a compreensão da totalidade. Desse modo, pode-se dizer que as Secretarias de Educação e os professores, quando expressam sua concepção de educação no PPP, respondem a uma situação do cotidiano de forma imediata que os leva à superficialidade da leitura da situação que os cerca, a compreensão de como as teorias podem influenciar na concepção de mundo e podem contribuir com o aumento da desigualdade social, não rompendo com o modelo posto pelo capitalismo.

Seguindo esse raciocínio e para melhor compreensão das determinações do cotidiano, Lukács aponta três categorias fundamentais do cotidiano, a heterogeneidade, a imediatividade

e a superficialidade extensiva, que são componentes ontológico-estruturais da vida cotidiana, que, para ele, seriam o alfa e ômega da existência de todo e cada indivíduo (PAULO NETTO, 2005). Daí que

esta impunha aos indivíduos um padrão de comportamento que apresenta modos típicos de realização, assentados em características específicas que cristalizam uma modalidade de ser social no cotidiano, figurada especialmente num pensamento e numa prática peculiar. Ambos se expressam, liminarmente, num materialismo espontâneo e num tendencial pragmatismo. Os constrangimentos da dinâmica cotidiana exigem que os indivíduos respondam a eles sem pôr em causa a sua objetividade material [...]. A mesma dinâmica requisita dos indivíduos respostas funcionais às situações, que não demandam o seu conhecimento interno, mas tão-somente a manipulação de variáveis para a consecução de resultados eficazes – o que conta não é a reprodução veraz do processo que leva a um desfecho pretendido, porém o desfecho em si; no plano da cotidianidade, o critério da utilidade confunde-se com o da verdade (PAULO NETTO, 2005, p. 68).

O que significa dizer que pelas próprias condições objetivas de trabalho que os professores e técnicos se encontram, faz com que eles ajam em suas atividades de forma mais pragmática e o que está expresso no PPP muitas vezes não condiz com a realidade que de fato se vive no cotidiano da escola. Ao se acompanhar o dia a dia das escolas nos dois municípios, pôde-se perceber que estes profissionais vivem absorvidos pelo ativismo, o fazer por fazer, pois chega a eles todo tipo de atividades que são impostas para serem realizadas, como, por exemplo, projetos de outras secretarias que devem desenvolver na escola; atividades que os professores devem realizar e que não estavam no seu planejamento, como o Selo Unicef<sup>65</sup>, no caso de Tocantinópolis; Projeto Meio Ambiente, em Araguatins, que está atrelado ao ICMS Ecológico, e as escolas devem desenvolvê-los, por meio das datas comemorativas em relação ao meio ambiente, coletar evidências, preparar relatório e enviar para a SEMEC, de forma que esta possa receber recursos advindos do Ministério do Meio Ambiente, mas estes não ficam para as escolas que participam e, sim, para a prefeitura que, por sua vez, pode utilizá-los na educação e no meio ambiente. Além disso, foi constatado, em Tocantinópolis, que as aulas eram interrompidas para realização de atividades da Secretaria de Saúde, sem mesmo agendar com antecedência para que a escola pudesse se organizar, bem como o próprio professor na condução de sua aula. O que fica evidente é que há uma inversão, o que é secundário passa a ser essencial e o que é essencial passa a ser secundário, caindo-se no jogo das ideologias dominantes e alienantes.

Esse caminho, muitas vezes, leva os professores a agirem de forma não consciente e, portanto, se aponta nesta tese a importância da formação crítica deles, para que conheçam os

<sup>65</sup> É uma certificação internacional que reconhece os esforços dos municípios do semiárido e da Amazônia Legal brasileira que mais avançam na implementação de ações, programas e políticas públicas em favor da infância e adolescência (<http://www.selounicef.org.br/#documentos>).

pressupostos teóricos que sustentam sua prática, tão necessárias para a leitura da realidade e do poder que interferem e os mantêm presos e controlados nas teias das manipulações da classe dominante, tal como demonstra a professora de Araguatins, quando foi perguntada sobre quais as teorias pedagógicas que seguia e que estavam expressas no PPP da escola em que atua. Sua resposta demonstra saber a importância da teoria no seu fazer pedagógico, mas acaba se perdendo pelo desconhecimento e imediatividade, quando age conforme se apresenta a sua necessidade, assim expressa na fala da professora:

Eu acredito que mudei. Sai da pedagogia libertadora – Paulo Freire, não tinha estudo, dentro do que li dele voltado para educação do campo, ele trabalhava com a realidade, isso eu não mudei, trabalho com a realidade e levo-os para ir além. Trabalho com que é coerente com que estou vivendo. Trabalho com várias concepções – construtivista e etc. (Profª. 1, Araguatins).

Diante do exposto e para não pairar dúvidas, foi necessário aprofundar um pouco mais desenvolvimento do PPP na escola. Assim, foi perguntado para os professores de Araguatins a concepção pedagógica que estão trabalhando, visto que era a primeira vez em que elaboravam um Projeto Político Pedagógico, quer dizer, estavam no início de tudo, das discussões e elaboração, o que suscitou por parte da pesquisadora provocações para conhecer melhor o processo. Quando se perguntou no grupo focal para cada professor qual a teoria sob a qual estava sendo fundamentado o PPP, todos responderam que estavam seguindo o construtivismo, mas uma resposta chamou a atenção:

No PPP eu peguei um pouco da teoria do professor Saviani, ele é construtivista. Eu ainda não li o livro, só peguei mesmo, me disseram que ele é muito bom. O nosso PPP ainda está sendo construído. A teoria que vou seguir é construtivista e meu autor é Saviani. (Profª. 5 Araguatins).

Essa resposta demonstra mais uma vez a falta de conhecimento que o professor tem sobre as teorias pedagógicas, ao relacionar o professor Saviani com o construtivismo. O fato é que há necessidade de se trabalhar com estes professores a respeito das teorias pedagógicas como forma de ajudá-los a perceber o sentido delas para as atividades que desenvolvem em sala de aula, como fonte propulsora do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma ação transformadora da sociedade.

Neste percurso da investigação se procurou conhecer a concepção pedagógica que os professores seguiam e se esta lhes possibilitava uma ação pedagógica transformadora, assim, perguntou-se qual era a concepção pedagógica que eles seguiam, e as respostas foram:

### Quadro 15: Concepção pedagógica

Categoria	Respostas dos professores
Concepção pedagógica	<p>Eu sigo a tradicional, mas ao mesmo tempo também um pouco construtivista e libertadora. A tradicional não é ruim. Eu sou tradicional quanto a: disciplina, metodologia, quando eu exijo dos meus alunos. Mas não sou grosseira, que não dá liberdade para as crianças brincarem. Eu sou tradicional, mas sou também construtivista. (Professor 1, Tocantinópolis).</p> <p>Trabalho com o contexto do aluno. Às vezes trabalho com o tradicional, um pouco de cada coisa. (Professor 10, Tocantinópolis).</p> <p>Uso pedagogia de projetos, deixei o tradicional, utilizo também o construtivismo. Embora ainda me pegue com alguns procedimentos do tradicional, como por exemplo, punição – deixo de castigo. Uso o novo, mas não descarto o velho. (Professor 1, Araguatins).</p> <p>Eu prezo muito o construtivismo, visto que a escola é multisseriada. Inovar a sala de aula, não colocando eles enfileirados, que remete ao tradicional. Identifico-me com o construtivismo, o aluno é ativo e o professor deve ser ativo para ensinar, flexível para as necessidades. Disponibilidade para construir junto. (Professor 2, Araguatins).</p>

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2016 pela pesquisadora.

Conforme os trechos das falas dos professores aqui apresentados pode-se destacar que as concepções pedagógicas que os professores seguem estão ligadas ao tradicionalismo, construtivismo e pedagogia de projetos, todas juntas sendo desenvolvidas, embora nas falas destacadas exista um professor que afirma ser construtivista. De modo geral, pode-se inferir que as falas demonstram apenas uma visão estereotipada das teorias educacionais, não percebendo como elas podem orientar suas visões de mundo e seu fazer pedagógico, principalmente as matrizes filosóficas que cada uma segue. Ou seja, as falas têm como base o senso comum, o que limita muito o fazer pedagógico, o que os torna presas fáceis para o projeto ideológico da classe dominante para a educação.

No contraponto, como forma de se sair do senso comum e migrar para uma consciência, faz-se necessário que se tenha uma concepção unitária, articulada, intencional, possibilitando compreender as bases filosóficas que estão ancoradas em cada teoria aqui apresentada pelos professores e quais ideologias são articuladas em torno de cada projeto que se apresenta e, ainda, a que interesse segue. Trata-se dizer que em toda relação de hegemonia se faz necessária uma relação pedagógica, pois a educação é um instrumento de luta, tal como expressa Saviani (1993) quando diz:

[...] que “toda relação hegemonia é necessária uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p. 31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. (SAVIANI, 1993, p. 5).

Para melhor esclarecimento sobre o senso comum que toma conta das falas dos professores como um todo, destaca-se mais um trecho que expressa bem essa visão:

Eu pego de tudo. Mas pego o tradicionalismo pelo seguinte, eu sei que temos várias metodologias para escolher, ensinar, mas a criança vai aprender lendo, tem dias que faço os pequenos fazerem a leitura. Utilizo o tradicionalismo e construtivismo, mais o tradicionalismo. (Professora 6, Tocantinópolis).

Há de se considerar, nesses trechos apresentados, que os professores de Tocantinópolis têm tendência maior para o tradicionalismo, mas como esta pedagogia é vista como ultrapassada e questionada, preferem amenizar suas falas dizendo que também são construtivistas, mas como um modismo. Em Araguatins, o quadro muda, de fato eles se reconhecem construtivistas, mas também deixam claro que seguem a pedagogia de projetos e, em algumas ocasiões, são tradicionais, que também não se afasta do pensamento de Tocantinópolis no quesito modismo.

De forma a se aprofundar o que eles conhecem das teorias pedagógicas, perguntou-se quais os livros/autores que leram sobre essas concepções e quais as categorias que as caracterizavam, bem como se já tinham estudado sobre as concepções pedagógicas. As respostas foram: em Tocantinópolis os professores responderam que não lembravam os autores da pedagogia tradicional; no construtivismo elencaram Piaget, Dewey, Vigotski e Paulo Freire e na pedagogia de projeto, Kant. Quanto às categorias, elegeram a) a pedagogia tradicional: o professor como o centro do processo ensino e aprendizagem, memorização, conteudismo, facilidade de avaliar, disciplina e domínio da turma; b) pedagogia construtivista: o aluno é o centro do processo ensino e aprendizagem, o professor é o mediador, o aluno constrói o seu conhecimento, autonomia do aluno; c) pedagogia de projetos: afirmaram que vai de acordo com o método de trabalho, cronograma, parceria, pesquisa, sequência didática. Quando foram perguntados se já tinham estudado sobre as concepções pedagógicas, responderam que, se estudaram, foi de forma superficial.

Já em Araguatins os professores responderam que não recordavam os autores e livros que discutissem a pedagogia tradicional, mas se lembravam de que esta pedagogia foi discutida bastante no ensino médio e no curso de Pedagogia. Com relação ao construtivismo, eles elencaram Piaget, já quanto à pedagogia de projetos, não souberam dizer. Com relação às principais categorias, disseram a) pedagogia tradicional: decorar, castigo, aprender; b) pedagogia construtivista: liberdade, lúdico, construir, autônomo, continuar aprendendo; c) pedagogia de projetos: aprender a fazer, desenvolver, procurar soluções. Para finalizar, foi

lhes perguntado se já tinham estudado sobre as concepções pedagógicas, informaram que estas foram vistas de forma superficial, mas nas formações continuadas sempre falam delas.

A respeito do tradicionalismo, tem-se a considerar que as práticas escolares dos professores pesquisados possuem duas características que descrevem perfeitamente o modelo que eles internalizaram enquanto teoria e que não só foram reveladas nas falas como também observadas na sala de aula com a pesquisa *in loco*:

- 1) a primeira está ligada essencialmente a uma transmissão por meio da exposição oral, repetição e memorização dos conteúdos;
- 2) a segunda está ligada à disciplina dos alunos, com o objetivo de dominar mente e corpo para respeitar a ordem imposta na sala de aula.

Como dito no capítulo 2 desta tese, a pedagogia que utiliza o método expositivo ainda permanece em todos os níveis de ensino materializados nas salas de aula. Snyders (1974) diz que a transmissão do saber pelo professor, por meio do método expositivo, tem lugar importante na pedagogia tradicional, mas nem por isso o aluno é passivo, além disso, não se pode reduzir esta pedagogia a programas exagerados, turmas numerosas e mesmo certa lassidão dos professores. Outra importante observação é de que esta pedagogia é compreendida por eles a partir do viés da pedagogia nova, posta pelos cursos de que participaram ao longo da trajetória formativa, fosse ela inicial ou continuada. Nesse sentido é que demonstram o não conhecimento dos teóricos dessa pedagogia, o que os torna presas fáceis para o entendimento errôneo principalmente quando dizem que esta pedagogia é importante para controlar os alunos, assim expresso:

Mas no dia-a-dia somos tradicionais, senão o menino toma conta da gente. A questão da disciplina, o menino de hoje é indisciplinado. Tem que trabalhar o tradicional para se impor, trabalhar a disciplina (Professora 6, Tocantinópolis).

Quando mais o professor trabalha o tradicional, mais os alunos vão dá o retorno. Por mais flexível que seja eu ia fica doído, pois tem menino que quer e outros que não querem. Tem menino que enfrenta o professor que parece um adulto. Trabalhar o tradicional voltado com muito conteúdo para eles lá. Pra ver se eles me dão retorno. (Professor 3, Tocantinópolis).

Como se percebe, na pedagogia tradicional há necessidade clara de os professores irem à fonte, entenderem em primeiro lugar o que ela significa e qual é o seu sentido, o sentido da disciplina nesta pedagogia e, não, apenas a ver através dos olhos caricaturados dos que são contra ela. Nesse sentido, para ultrapassá-la, é preciso compreendê-la, para terem condições e conhecimento teórico de fazerem melhor (SNYDERS, 1974).

Por outro lado, ao entenderem a escola como um espaço novo para desenvolver sua prática, acreditando que o professor é na verdade o que auxilia o aluno, o mediador do

conhecimento, acabam por expressar a tendência da concepção construtivista, assim expresso pelos professores de Araguatins:

Acredito que o professor na verdade só auxilia o aluno. Preparamos as atividades de acordo com a necessidade dos alunos, após o diagnóstico. (Professora 6, Araguatins).

O professor é realmente o mediador do conhecimento. Se eu considero que o conhecimento é pronto e acabado eu não vou está ensinando. Se eu for mediador, estarei fazendo com que o aluno pense, encontrem as respostas. (Professor 2, Araguatins).

Os alunos devem construir os seus conhecimentos. (Professor 3, Araguatins).

Esses trechos destacados confirmam que eles se proclamam construtivistas sem realmente o serem, pois o que se observou em sala de aula é que esta concepção construtivista está muito longe de ser de fato efetivada nas salas de aula, como mencionado por Derval (1998, p. 15), quando explica que essa “situação ocorre porque o que entendemos por construtivismo não está bem definido, e com frequência sua descrição não passa de afirmação de que os sujeitos têm de construir seus próprios conhecimentos”, simplificando a teoria e não passando de desenvolvimento de uma prática pautada na pedagogia ativa.

Na verdade, o que se constatou foi mais uma fala de seguir o construtivismo como um modismo do que de fato realizar uma prática ancorada nesta teoria, isso ocorre por serem trabalhados com esses professores, desde a sua formação inicial, elementos ideológicos do cotidiano alienado, alicerçado na sociedade capitalista. Assim, a alienação, sendo um fenômeno social objetivo, impedem, ou ao menos limitam (DUARTE, 2013), os professores pensarem e agirem por si próprios no desenvolvimento das atividades educativas com seus alunos, fruto das condições históricas da produção capitalista, que expropria do trabalhador o produto de seu trabalho. Desta forma, “a organização social capitalista se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com outros homens e conseqüentemente para consigo mesmo [...]” (MARTINS, 2015, p. 04).

Justamente este processo de alienação em que se encontram os professores e educadores pesquisados, que nada mais é do que o predomínio da alienação nas relações entre os indivíduos e entre estes e os produtos de seu trabalho. Embora queiram alcançar os objetivos propostos de que os alunos possam aprender, sentem-se fracassados quando percebem que seus esforços não correspondem e/ou quando percebem que falta algo, ou seja, estão presos na teia do cotidiano imediato, pelo grau de manipulação ideológica, contida nos

ideários aqui postos, o que não lhes permite conduzirem livre e conscientemente sua prática pedagógica e distante da alienação.

Outra concepção pedagógica que seduz os professores pesquisados é a pedagogia de projetos. Esta pedagogia faz interface com o construtivismo, no que se refere à defesa do aprender a aprender, aprender fazendo, visto que Piaget, o mestre do construtivismo, foi adepto dos princípios pedagógicos escolanovistas, especialmente, no que se refere aos métodos didáticos (DUARTE, 2010), como exposto no capítulo 2 desta tese. Nesse sentido, para maior compreensão sobre o que estava posto nas falas dos professores e na prática pedagógica que desenvolviam na sala da aula, perguntou-se se era possível ser tradicional, construtivista e trabalhar com a pedagogia de projetos, e as respostas foram:

Eu trabalho com projeto, no projeto tem a sequência didática, tem projeto que trabalho um mês e outro o ano todo. [...] Todos os projetos que realizo na escola, de acordo com a necessidade dos alunos. [...] Eu trabalho três projetos ao mesmo tempo de forma lúdica. (Professor 1, Araguatins).

Projetos são desenvolvidos com base nas datas comemorativas. (Professor 3, Tocantinópolis).

Você tem seu método tradicional e usar a pedagogia de projetos que estão no seu planejamento. Não tem problema, você aplica o projeto no tradicional, no construtivismo. Não existe um projeto dentro de um método, você pega o projeto e desenvolve naquilo que é possível fazer dentro do método eu trabalho. (Professora 1, Tocantinópolis).

Eu penso que não tem um método a pedagogia de projetos. Eu sou tradicional, eu vou desenvolver ele dentro da minha concepção de trabalho, da metodologia que adoto. (Professora 6, Tocantinópolis).

O projeto já está mais para o construtivismo, os dois andam juntos. O tradicional é tradicional. A pedagogia de projetos é inovação, já está sendo construtivista. (Professor 3, Araguatins).

A pedagogia de projetos é o construtivismo, é mais aberto, dá mais oportunidades. (Professor 4, Araguatins).

Digo que podemos conciliar as três pedagogias (tradicional, construtivista e pedagogia de projetos). Vou elaborar o projeto a partir do eu é necessário para aprendizagem dos alunos, por exemplo, para que estudar os dinossauros? Não é necessário. (Professor 5, Araguatins).

Se você elabora o projeto e aplica o projeto estou sendo construtivista. Se parto do interesse dos alunos, também estou sendo construtivista. Se eu fiz a pesquisa nos livros e fiz o projeto, a proposta do projeto saiu do professor (a parte teórica), mas quem vai ser o auxiliar na dinâmica do projeto serão os alunos. Eu busquei, eu trabalhei, mas vai entrar as ideias deles também. Mas se eu digo, vocês vão fazer dessa forma, aí eu seria tradicional. (Professor 2, Araguatins).

Os projetos são feitos com base as datas comemorativas. Eu trabalho só com que vai daqui, articulado com os conteúdos programáticos que recebemos todos os anos, junto com o livro didático é que trabalhamos. A ênfase maior dos projetos são as datas comemorativas (Professor 4, Araguatins).

Vale ressaltar, como dito anteriormente, que as Secretarias de Educação dos dois municípios encaminham temas para serem desenvolvidos nas escolas por meio de projetos. Nesse sentido, a perspectiva desenvolvida nos dois municípios permite afirmar que se acredita que a aprendizagem dos alunos realiza-se por meio da vivência ativa na construção da aprendizagem e compete ao professor ser o mediador dessa construção, aqui não se faz referência a resoluções de situações-problema por não ter sido este o foco das respostas dos professores e, sim, da construção de aprendizagem. Desse modo, a partir da análise das respostas dos professores, parte-se do pressuposto de que os professores desenvolvem o ensino por projetos ao invés da aprendizagem por projetos, que seria o enfoque que queriam realizar, mas, pela falta de conhecimento desse ideário, acabam por desenvolver a primeira alternativa.

Entende-se que, quando se fala de ensino por projeto, está se referindo a procedimento, como é o caso dos projetos que chegam às escolas via Secretaria de Educação, de Saúde etc. Mas, quando remete-se à aprendizagem por projetos, está se reportando ao método, que vem ao encontro da perspectiva escolanovista e construtivista, que conta com a participação ativa do sujeito que constrói e participa do projeto, partindo do conhecimento prévio que o sujeito (aluno) já tem, e é por esse caminho que ele se moverá e interagirá com o seu meio e com os outros, com as novas situações, assim construirá o seu conhecimento a partir das situações de que deseja se apropriar. Essa diferença entre procedimento e método de se optar em trabalhar com a pedagogia de projetos tanto o professor quanto os técnicos das secretarias não compreendem, isso ficou claro nas falas dos professores e nas visitas às escolas pesquisadas.

No que tange à visão dos professores a respeito da concepção de educação do e no campo, perguntou-se para eles, primeiro: O que é escola do campo? Os professores ficaram calados. Depois se perguntou: Vocês sabem o que significa a concepção de educação do e no campo? As respostas foram:

#### Quadro 16: Concepção de educação do e no campo

Categoria	Respostas dos professores
Concepção de educação do e no campo	<p>Para mim do e no campo é tudo igual. O do é a teoria e o no é a prática (Professora 1, Tocantinópolis).</p> <p>Estou no campo, mas a educação é da cidade, do campo estou trabalhando com a realidade em que estou inserida. Eu não sei trabalhar com as escolas do campo e sim no campo. Eu trabalho numa escola do campo, mas não tem uma horta, não tem nada que caracterize que seja do campo. Ela tem tudo da cidade. Agora voltada para os saberes da terra, não tem nada. Parece que pegaram uma escola e colocaram-na lá e disseram: agora aqui tem uma</p>

	<p>escola. A aula que dou nessa escola, eu daria em qualquer uma. (Professora 2, Tocantinópolis).</p> <p>A educação do campo, a pessoa que estuda e se prepara dentro da escola do campo, pessoa que estuda no campo não quer ir para cidade, quer ficar lá, no campo. Estudar e se preparar para voltar para o campo, contribuir, melhorar o lugar onde seus pais vivem. (Professora 4, Tocantinópolis).</p> <p>Na região do Bico do Papagaio tem uma escola do campo, no município de Esperantina, usam a metodologia da Alternância. Eles já estão no caminho do entendimento do e no campo (Professora 1, Araguatins).</p> <p>São voltados para os alunos do campo. Sentido que eles não moram na “rua” e moram no campo. E o do é voltado para as práticas pedagógicas do campo. (Professora 8, Araguatins).</p>
--	---

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2016 pela pesquisadora.

Diante da própria formação do professor, tanto inicial e continuada, para a compreensão sobre o aporte teórico que sustenta a concepção da educação do e no campo, as falas dos professores evidenciam que ainda demandam de uma maior clareza desta concepção e de como está posto nos documentos norteadores das políticas destinadas para a educação do campo a partir de seus idealizadores.

Pode-se afirmar que esta questão é bastante complexa para eles, dadas as dificuldades que eles enfrentam, como já relatado. Neste sentido, para este trabalho há necessidade de elencar três observações para análise deste quadro acima. A primeira se refere ao próprio entendimento da categoria *do* campo que tem o sentido do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, ancoradas nas lutas sociais e culturais do atual trabalhador do campo. Nesse sentido, não basta haver escolas *no* campo, mas escolas *do* campo, com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004). Por esse motivo, os defensores do movimento Por uma Educação do Campo vêm propor uma nova forma de ensinar e aprender a partir da realidade do homem do campo, visando à fixação desses a terra como forma de viabilizar as lutas pela reforma agrária, sociais e culturais (BEZERRA NETO, 2010), como dito no capítulo 3 desta tese.

Com base nesse pressuposto, as falas e práticas pedagógicas desenvolvidas por eles expressam e materializam o desconhecimento do real sentido que está por trás dessa concepção, que vai muito além de se trabalhar com a realidade em que os alunos estão inseridos. Além disso, como foi observado na pesquisa *in loco*, eles não recorrem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo no planejamento de suas aulas. O que utilizam é somente a lista de conteúdos disponibilizados pela SEMEC, a proposta do PNAIC, os livros didáticos de modo geral e os livros didáticos específicos para o

campo. Vale ressaltar que os livros didáticos destinados às escolas do campo estão bem longe de corresponderem às necessidades das escolas multisseriadas, pois eles estão organizados por série e, ainda, não trabalham com a dimensão das lutas sociais do povo do campo vinculado com as causas, os desafios, os sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo, como dito anteriormente. Portanto, pode-se afirmar que esta categoria *do* campo para eles fica obscura por não fazer parte do universo do seu cotidiano, tanto no planejamento quanto na execução, bem como na sua própria formação inicial e continuada<sup>66</sup>.

A segunda observação, diz respeito à de que os movimentos sociais não estão inseridos no contexto das escolas pesquisadas, tampouco fazem parte do universo das comunidades a que as escolas atendem, ficando ainda mais longe de universalizar esta proposta para todas as escolas que se encontram no campo, assim expresso nas falas que se destacaram de dois professores quando lhes foi perguntado se as escolas que atuavam tinham relação com os movimentos sociais. As respostas não deixam dúvidas, assim disseram:

Aqui não existe. Não tem influência. Neste grupo rural não tem. Nessa região nossa não tem assentamento. No assentamento tem reuniões deles lá. Neles lá a escola Edgar Tolentino que atende eles, não se percebe este movimento. (Professor 1, Araguatins).

Eles não estão lá. Não existe contato com os movimentos sociais. (Professor 2, Tocantinópolis).

Aqui se encontra uma das explicações plausíveis, a de que a educação do campo nas escolas estudadas não consegue atingir os objetivos propostos, no que se refere a uma educação específica e de o professor ser engajado em um movimento social, pois este não se encontra neste contexto e, portanto, não se percebe enquanto professor do campo e, sim, no campo, muito menos desenvolve um currículo específico para o campo. Por isso, Bezerra Neto (2010, p. 152) considera que

Os movimentos sociais basicamente relacionam-se com os assentados por programas de reforma agrária, no entanto, temos trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX e outros agricultores que habitam determinadas regiões do país a várias décadas e até a centenas de anos e que não se relacionam com os movimentos sociais. Nesse caso, é lícito perguntar: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo?

---

<sup>66</sup> Pelo próprio limite deste trabalho, a questão sobre a formação inicial para os professores do campo não será tratada, mas sugere-se a tese de Cláudio Eduardo Félix dos Santos, *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*. Universidade Federal da Bahia, 2011.

É de fato o que acontece na prática, o não relacionamento das escolas que estão localizadas no meio rural com os movimentos sociais e, especialmente, a questão primordial que envolve as práticas educacionais, advindas da proposta do movimento por uma educação do campo, e que se refere à luta pela reforma agrária, e os desafios colocados para a implantação das novas relações de produção no campo e na cidade não se concretizam por não fazer parte do universo dos professores. Não fazendo parte de seu universo a educação propagada por este movimento e, como está posto nos documentos oficiais, não têm como atingir seus objetivos junto aos educandos. Em síntese, pode-se afirmar que essas discussões passam muito longe da sala de aula desses professores.

A terceira observação corresponde à possibilidade de inversão do caminho que segue a proposta da concepção por uma educação do campo. Assim, no âmbito desta discussão, precisa ficar claro que, se entenderem que o processo educacional deve ocorrer no local em que residem, deve-se falar de uma educação *no* campo, mas, se o contrário, que ela deva ser dada no local e a partir de uma educação específica, considerando-se a diversidade. Então se deveria perguntar: De que especificidade? (BEZERRA NETO, 2010).

Nesse sentido, no intuito de buscar maior compreensão sobre esse aspecto, pois quando se envolve a discussão em torno de uma educação do campo, isso requer que se tenha também uma educação específica para a população camponesa, fez com que se perguntasse aos professores pesquisados se deveria haver uma educação específica para as escolas do meio rural, e as respostas abaixo revelam que

### Quadro 17: Educação específica

Categoria	Respostas dos professores
Educação específica	<p>O local onde eles moram seja um bom lugar, porque elas cresceram ouvindo que o bom é a cidade e o campo é ruim. Agora se for mostrado que o campo é bom, aqui você tem perspectiva de vida aqui você pode evoluir tanto quanto na cidade. O diferencial é você. (Professor 1, Tocantinópolis).</p> <p>Talvez não haja necessidade porque não foi mostrado, como eu vou sentir falta daquilo que não tem, se nunca foi mostrado. As pessoas que estão no campo são de origem humilde, estão à margem da sociedade, excluídas elas não têm tanto acesso a essa cultura que nós temos. Portanto, elas não acham que seja importante. (Professor 2, Tocantinópolis).</p> <p>É complicado fixar o aluno na zona rural, filho do produtor permaneça lá. Uma das propostas para a educação do campo é incentivar os filhos que fiquem lá. Por mais que haja o comprometimento do professor, mas o pai trabalha na cidade, o pai não tem espaço para cultivar, são fatores que impedem de se trabalhar a educação do campo. Outras situações acabam puxando para a cidade. (Professor 3, Tocantinópolis).</p> <p>Não podemos generalizar, não podemos dizer que todos querem permanecer no campo, ou não quererem ficar. Hoje as possibilidades de se formar e trabalhar no campo são maiores.</p>

	<p>Uma das funções da escola que está lá no campo é trabalhar aquele meu aluno que lá no campo ele pode progredir, ele tem possibilidade de progredir. Eu enquanto professoras tenho que está mostrando isso para meu aluno. Mesmo que seu pai diga que não, que a vida na roça é ruim, que ele tem que ser professor, doutor, e isso ou aquilo. São olhares diferentes. Eu enquanto professora do campo devo trabalhar isso com o meu aluno. Tenho que trabalhar isso com os pais dos alunos e com a comunidade. E refletir, eu, professora, pensar o lugar que estou. (Professor 6, Tocantinópolis).</p> <p>Eu morei muito tempo na comunidade. Aí os alunos me viam usando o trator, tirando leite, eles gostavam, diziam para a mãe para ir comprar o leite com a professora. Quando eu crescer eu quero mexer com trator. Então eu acho que se as crianças veem a gente envolvido com aquilo, eles vão se interessar. Pois a mãe diz, menino estuda se não você vai ficar lá na roça, visão negativa. A gente tem que ter conhecimento o que é escola do campo e trabalhar a ideia. (Professor 7, Tocantinópolis).</p> <p>Se a criança que vive na roça, que ajuda a mãe não receber da escola alguma coisa que dei estímulo para ela para mostrar que existe algo além daquilo, quando ela chegar à cidade, ela terá uma série de dificuldade. O professor da cidade não entende o contexto dela. (Professor 1, Araguatins).</p> <p>Acho que não deveria ter educação específica, pois não sabemos o movimento do aluno, um período ele pode morar lá, mas também eles vêm para a cidade. Nós não sabemos se ele vai ficar na zona rural. Alunos que vivem isolados vão ter maiores dificuldades. Eles têm que conhecer outros espaços, outros conteúdos. (Professor 3, Araguatins).</p> <p>Como trabalhamos com a multisseriada e tem o ônibus que busca as crianças para a cidade, digamos que daqui a 5 meses o pai resolva mudar pra rua (cidade), aí como fica este menino. (Professor 4 Araguatins).</p> <p>Deveria ter uma educação específica para as escolas do campo, não o tempo todo, até certa etapa, porque, nós professores, há necessidade de conteúdos voltados para o campo, lá no campo que vamos tirar o material pedagógico, que muitas vezes é tirado do campo. Por isso, acho que sim, em certa etapa, uma educação do campo, porque manipula muito instrumento pedagógico tirado do campo. Por exemplo, a primeira fase deveria permanecer a educação do campo (Professor 2, Araguatins).</p> <p>Acho que deveria ser misturado a educação (Professor 6, Araguatins).</p> <p>Há discriminação com os meninos da zona rural. Penso que deveria ser trabalhado junto. Nosso país é rural, exportamos produtos agrícolas e importamos coisas prontas. Vou trabalhar junto, conhecer de onde vem às coisas, depois saber como ficam industrializadas. Meu pensamento não é uma etapa isso e depois aquilo, é tudo junto. (Professor 1, Araguatins).</p>
--	---

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2016 pela pesquisadora.

As discussões promovidas pelos 11 professores que participaram efetivamente do grupo focal, tanto em Tocantinópolis quanto em Araguatins, expressam certa divisão de opiniões, uns acreditam que sim, outros acham que não, e em outros impera a dúvida a respeito de uma educação específica para o campo. No entanto os argumentos recaem para uma formação geral, especialmente quando se referem que deve ser tudo junto, por justamente não saberem o movimento dos alunos, pois ora estão na zona rural e ora na zona urbana.

Por se ter esse movimento dos alunos e considerando-se o referencial teórico aqui adotado, pode-se inferir que, de acordo com Bezerra Neto, (2010)

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

Mas se se entender que deve haver uma educação específica para o campo, considerando-se as diversidades, como posto acima, vale perguntar: “de que especificidades estão falando?” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152). Partir-se-ia, então, do pressuposto de que se deveria considerar uma educação pautada para a diversidade e para a pluralidade de ideias, visto que o campo é heterogêneo.

É nesse sentido que aqui se toma a educação para o meio rural, a qual não seria educação *do* campo e sim educação *no* campo, visto que, adotada a educação *do* campo, ter-se-ia que considerar uma educação fragmentada para a diversidade de grupos sociais que existem no país, isso implicaria no desenvolvimento de um currículo com base nesta diversidade, ou seja, um currículo multicultural, que, pela própria complexidade, não daria conta de ser materializado na sala de aula, como tratado nos capítulos anteriores.

Vale ressaltar que os professores demonstraram também nas suas falas outro caminho para uma prática pedagógica mais segura, embora imperasse a dúvida, de modo geral, seria uma educação pautada para a formação geral dos alunos, não uma educação específica. Porque não dizer, uma educação que partisse da prática social global, no que tange em oferecer aos alunos do campo, a partir dos determinantes sociais e históricos que eles estão vinculados, a explicação da realidade concreta em direção da compreensão das relações sociais de produção, totalmente ao contrário de uma formação com base no futuro imprevisível, onde impera o relativismo cultural.

Portanto, o que se está propondo quanto à possibilidade de superação dessa fragmentação é o trabalho com a escola unitária que é uma proposta para se trabalhar com a educação no campo, que toma o trabalho como princípio educativo em todos os níveis de ensino e, para tanto, se faz necessária uma organização curricular tendo como referência a forma de organização da sociedade atual, colocando como exigência um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, de forma que possam participar ativamente da vida da sociedade (SAVIANI, 2016b), ou seja, uma educação única para todos. Com isso, afirma-se que nessa perspectiva

(educação no campo) se trabalharia com o que une todos os trabalhadores, que é pertencer a uma única classe social, a classe desprovida dos meios de produção material e espiritual.

Daí que se fez necessário perguntar aos professores sobre qual o conhecimento deveria ser ensinado na escola, e eles responderam:

Os nosso são do campo, trazem conteúdos do campo, mas os alunos que vão sair do 5º ano para o 6º ano não vão permanecer no campo, eles vão vim para a cidade. Eles não vão deixar os alunos em condições para assimilar quando vierem para a cidade. Nossa escola está no campo, mas ela não é do campo, os livros que vem é do campo. Eu não posso seguir este livro. Explico algumas coisas do dia-a-dia deles. Precisam de conteúdos extras. Eles vão vim para a cidade, aí eles precisam ter conhecimento além, se não vão ter dificuldades. (Professora 1, Araguatins).

Não é o meu foco trabalhar conteúdo do campo. Eu trago isso no conteúdo, mas eles vivem isso todos os dias, o pai trabalha na roça, eles mexem com cavalo, gado, etc., levantam cedo todos os dias, isso não é novidade. Isso nós passamos, mas não ficamos nisso. O fato de nós estarmos no campo, não quer dizer que vamos morrer aqui sem saber o que está acontecendo no mundo. (Professora 2, Araguatins).

De acordo com as falas dos professores acima descritas, o conhecimento que deve ser trabalhado não é o específico, mas o que possibilite aos alunos tanto estarem na zona rural quanto na urbana, o que reforça a análise acima. Isso equivale a dizer que os professores estão considerando a dificuldade dos alunos de continuarem seus estudos nos anos seguintes, haja vista que todas as escolas pesquisadas não têm o sexto ano, o que se torna um problema para os alunos que estão na zona rural, pois, se se considerar uma educação específica da pré-escola até a primeira fase do ensino fundamental, a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio ficam comprometidos, haja vista que estas outras etapas são ofertadas pela rede estadual de ensino, que muitas vezes não disponibiliza escolas nessas localidades mais remotas.

Tendo-se em vista esse quadro, há algumas alternativas para que os alunos possam continuar seus estudos, mas depende de algumas situações tais como o fato de que em Tocantinópolis a única alternativa para os alunos darem continuidade aos seus estudos é a vinda para a sede do município, pois eles terão um leque muito maior de atendimento, mas, para isso, precisarão do transporte escolar. Já em Araguatins, como o município está se adequando à proposta de municipalização, alguns alunos, conforme a localidade e de ter acesso às escolas do campo nos anos seguintes, continuam na zona rural, porém, dependendo da localização da comunidade, eles migram para o município próximo, como, por exemplo, o Município de Buriti, mas, se estão mais próximos da sede do Município de Araguatins, esta será a alternativa para darem continuidade aos seus estudos.

No conjunto das discussões que apresentam os professores reforça-se que eles não advogam a educação *do* campo, portanto, não se faz necessária uma educação específica. Corroborando com o debate de que “[...] os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152), tanto para os que vivem no campo ou na cidade, visto que são as condições materiais que criarão as condições para que os alunos possam progredir para outros graus de ensino.

Com base em todos esses argumentos, foi necessário aprofundar a investigação em busca de se conhecer a prática dos professores nas escolas multisseriadas. Faz-se necessário esclarecer que esse tipo de organização escolar está previsto no artigo 23 da LDB nº 9394/96, e que, pela baixa densidade demográfica e, conseqüentemente, o baixo número de alunos, o que torna inviável a criação de turmas seriadas, essa é a única organização possível que se apresenta atualmente.

Partindo-se do que foi apresentado até o momento, fez-se necessário perguntar aos professores como é trabalhar em escola multisseriada, se eles gostam ou não gostam de trabalhar com ela e, ainda, quais as dificuldades que eles possuem, quando lidam com uma sala heterogênea - como é o caso da escola multisseriada. As respostas foram:

#### Quadro 18: Escola multisseriada

Categoria	Respostas dos professores
Escola multisseriada	<p>Eu nunca trabalhei em outra. Então, eu gosto. Eu não tenho outra experiência, eu me acostumei, aprendi a trabalhar com a escola multisseriada, apesar de ter um pouco mais de serviço, como por exemplo, visita familiar e outros. É uma dificuldade. É o tempo de cada um, de cada série, eles têm o tempo diferente. Aí eu coloco para o 4º e o 5º uma atividade que dá pra eles. Para o 3º ano eu coloco outra atividade. O tempo deles é muito diferente. Aí quando eu trabalho a mesma atividade para as três séries que eu trabalho, uns terminam e outros ficam para trás. Eu tenho que esperar. Não adianta colocar uma atividade que inclua todo mundo. (Professor 4, Tocantinópolis).</p> <p>A gente acostuma. Já trabalhei com outras escolas. Acho meio complicado em trabalhar com alunos juntos, são 14 alunos. Não foi fácil. Trabalhar com a zona rural é bom, a família está perto. Mas é complicado trabalhar duas turmas em uma só. Mas aí se acostuma. Agora a pessoa que nunca trabalhou não é fácil. Temos as mesmas dificuldades de trabalhar com uma turma só. São as mesmas dificuldades. Você pega um menino bem desenvolvido e outro não, que não pega no lápis. Você pode pegar uma turma e ter mais dificuldade do que multisseriada. (Professor 7, Tocantinópolis).</p> <p>Trabalhar com mais de uma turma (série) e nesta mesma sala ter criança indígena, deficiente, com aprendizagens diferentes não é fácil. Ser tranquilo ou favorável depende da clientela, quando você tem 3º, 4º e 5º ano, e tem aluno especial, indígena e 3 ou 4 que não estão alfabetizados, aí torna-se complicado. Mas acredito que se você pegar uma turma onde todos estão alfabetizados, mas trabalhar com diversos conteúdos para cada série, não é fácil. (Professor 9, Tocantinópolis).</p> <p>É um trabalho árduo, mas não é impossível de se realizar. Sabemos que existem diferença de aprendizagem da escola multisseriada e seriada. Nós fazemos o que podemos. (Professor 10, Tocantinópolis).</p>

	<p>As séries estão misturadas, eu fecho os olhos para as séries dos alunos. Faço primeiro o diagnóstico dos alunos. O meu ponto de referência é o que o aluno já sabe, o que o aluno domina. Também considero o entrosamento dos alunos. Tem alunos na cidade que apresentam vários níveis, percebendo isso, eu não trabalho com as séries. (Professora 1, Araguatins).</p> <p>É difícil, mas eu gosto! É difícil porque trabalhamos com alunos com várias idades e aprendizado diferente e séries. (Professora 6, Araguatins).</p> <p>A experiência não é boa. Toda turma que você pega já é heterogênea, só que você vai focar em atividades para desenvolver naquele ano. Na multisseriada temos que desenvolver mais atividades diferenciadas numa aula. Jamais a escola multisseriada pode dar certo. Eu não fui preparada para trabalhar com este tipo de turma. (Professora 13, Araguatins).</p> <p>Muito difícil, mas proveitoso. Planejo para o pré-escolar separado, aí planejo para o 3º, 4º e 5º ano, com livro didático e complemento com apostila. Às vezes dá para trabalhar o mesmo conteúdo com todas as séries, as vezes não. É um desafio, não tem explicação, é o maior que já enfrentei. (Professora 5, Araguatins).</p> <p>Faço o planejamento para o 1º e um para o 2º ano. Eu passo conteúdo para o 1º e atividades que dá para conciliar, mas não dá para trabalhar com o mesmo conteúdo para as duas séries. (Professora 5, Araguatins).</p> <p>A escola multisseriada é um desafio. O estudo do Pacto<sup>67</sup> nos ajuda muito, pois ele parte do eixo temático que pode ser trabalhado com toda a turma, o que vai diferenciar é o momento da escrita. O Pacto parte do lúdico, que facilita a aprendizagem das turmas. Em 2014, todas as atividades de matemática com o eixo temático parte do lúdico. (Professora 8, Araguatins).</p>
--	---

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2016 pela pesquisadora.

Das dez falas destacadas, pode-se constatar que é unânime a dificuldade que eles têm em trabalhar com a turma multisseriada, embora haja duas professoras de Araguatins que, por diversos meios, procuram caminhos para melhor desenvolver seu trabalho. Uma esquece totalmente que existe a separação por ano, o que está perfeitamente de acordo com as práticas de ensino que são desenvolvidas com essas turmas, mas há de se destacar a dificuldade que estes professores têm de coordenar os conteúdos que devem trabalhar. A outra professora procurou conciliar o conteúdo com a forma como está organizado o currículo do PNAIC, que é por eixo temático, o que possibilita mais segurança ao selecionar os conteúdos para os alunos no momento do planejamento.

Além disso, os professores têm também dificuldade em trabalhar com turmas heterogêneas, com a diversidade de faixas etárias, com os diferentes níveis de conhecimento, com a relação conteúdo e ensino e a forma de organizar o tempo didático para que o ensino ocorra; mas a grande dificuldade sinalizada é a transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas, visto que o próprio livro didático que utilizam é seriado, forçando-os a trabalharem com este modelo, o que conseqüentemente contribui com a dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

<sup>67</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Daí que a saída para a grande maioria desses professores é realizar o planejamento com atividades específicas para cada ano e etapa de ensino, o que demonstra ser o grande desafio. Essa estratégia didática é ineficiente, pois eles não dão conta de atender aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos, individualmente e nem por ano, pois geralmente acabam por priorizar as crianças menores, que ainda estão no processo de alfabetização, em detrimento dos outros maiores sem o devido acompanhamento e intervenção para a construção do conhecimento.

Portanto, diante do que se apresenta nas argumentações postas pelos professores, a escola multisseriada não tem como resistir, a não ser que se utilizem estratégias didáticas para melhor os ajudar no encaminhamento da sala de aula. Uma delas, já expressada pela professora de Araguatins, seria esquecer os anos de ensino; outra seria a própria organização temporal e espacial que precisa ser planejada e viabilizada, transformando a interação entre os alunos de diferentes níveis de faixa etária e de conhecimento em vantagem e não em obstáculo.

Por outro lado, há outra situação que precisa ser pensada, como é o caso da professora 8 de Araguatins que relatou a facilidade de se planejar e trabalhar em sala de aula a partir da proposta do PNAIC. Ressalta-se que este programa é organizado por eixos, o que traz como proposta a interdisciplinaridade, com base em competências e habilidades, os denominados direitos de aprendizagem, também organizados pela sequência didática. Além disso, está posta no PNAIC a organização por ciclo de aprendizagem, que requer toda uma organização didático-metodológica para ser desenvolvida, inclusive na dimensão administrativa. Esses pontos esbarram na própria constituição para as escolas multisseriadas dos municípios estudados, primeiramente não existe uma proposta pedagógica com essa perspectiva curricular organizada por eixo e, ainda, ela não está organizada por ciclo, precisa ser elaborada e aprovada nos seus respectivos sistemas de ensino, pois envolve toda uma complexidade administrativa e pedagógica a ser pensada e oficializada. Sem se falar da atual política que foi implementada no ano de 2017 em Araguatins, que é a volta do Programa Circuito Campeão<sup>68</sup>, as escolas urbanas e rurais, que antes tinham saído de cena e agora retornam com todo o vapor, o que dá um verdadeiro nó na cabeça dos professores, com tantas propostas a serem seguidas, sem haver de fato um direcionamento. Embora nas escolas multisseriadas esse programa não seja adotado na sua íntegra, apenas as fichas avaliativas que

---

<sup>68</sup> O Circuito Campeão é um programa que prioriza a aprendizagem do aluno e está centrado em três eixos: político, pedagógico e gerencial. Disponível em: <http://secom.to.gov.br/noticia/351003/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

estão sendo utilizadas, os problemas não são menores, pois isso esbarra na avaliação, consequentemente no modelo pedagógico que estão seguindo. Tal situação precisa ser mais bem investigada, o que não é o caso neste momento pela dimensão do trabalho aqui proposto.

Diante desse contexto difuso, pode-se dizer que esse problema, como está posto, remete ao mito do Leito do Procusto<sup>69</sup>, que relata o seguinte: o Procusto era um gigante, bandido, que morava na floresta e armava arapuca para seus visitantes com sua imensa cama, que tinha sua medida, servindo, portanto, como padrão de tamanho. Assim, todos que passavam pela floresta eram convidados a se deitar nesta cama, dos que eram muito grandes Procusto cortava os pés, os que eram muito pequenos, Procusto os esticava até caberem na cama. Moral da história, o PNAIC tem que caber na cama, caso não caiba, corta-se o excesso, mesmo que fique sem nexo, fazendo professores pensarem que é fácil encaixar o que não dá para ser encaixado. Nesse sentido, corroboram-se os professores das escolas multisseriadas quando afirmam que quanto à estrutura de trabalho, na perspectiva de organização administrativa e pedagógica, da forma como está posta, não têm como realizar um trabalho que vise a um ensino que possibilite a aprendizagem, tampouco uma práxis que viabilize uma ação transformadora, assim, a escola multisseriada pode ficar fadada ao fracasso.

Nesse sentido, a pesquisa com os professores sobre o trabalho com a sala multisseriada aponta que eles agem de forma espontânea, ou melhor, com a práxis espontânea, de modo a atender às necessidades imediatas, que surgem no decorrer do processo prático do seu dia a dia, pelas próprias exigências a serem cumpridas por eles, sem uma clara visão e de consciência de como se dá esse processo, é a prática pela prática. O que significa dizer que, na vida cotidiana, dificilmente se consegue a apreensão da realidade, de ir além das aparências, justamente por se interpretar a realidade de maneira fetichista, como se as coisas tivessem existência por si mesmas, independente da atividade humana (DUARTE, 2016), sem uma visão clara e consciente de como isso se dá e, no que concerne ao trato com as escolas multisseriadas, acaba se tornando um desafio.

Entretanto, para ir além da aparência fetichista, o professor dessas escolas tem que fazer uso da “práxis reflexiva, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (PARO, 2003, p. 29), e este caminho é trilhado pelo pensamento teórico, da ciência.

---

<sup>69</sup> **Leito de Procusto e a USP**, Jesus Djalma Pécora. Disponível em: <http://143.107.153.201/restauradora/pensiere/mito.html>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Com base nesses pressupostos, pode-se dizer que a concepção de práxis diz respeito ao fato de que “a relação entre a teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111), ou seja, não há uma supremacia de uma sobre a outra, mas a unidade. Porém há de se perceber que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (VÁZQUEZ, 2011). Pode-se dizer que a teoria e a prática se vinculam de forma relativa, pois a teoria está na prática e a prática está na teoria, sem que desapareça por completo uma na outra, o que está posto é a dialética entre elas. Desse modo, é seguro dizer que a unidade da teoria e da prática acontece como atividade objetiva e transformadora da realidade, ou seja, enquanto atividade prática social transformadora, para isso, faz-se necessário o conhecimento da realidade.

Nesse sentido, a práxis como atividade do sujeito ativo, produtor de sua consciência, que modifica dada realidade em que se deve compreender que o trabalho com as escolas multisseriadas não pode ser via seriação (dividido pelos anos escolares) como fazem os professores na hora do planejamento, não cabe planejamento para cada ano de ensino, é um único planejamento para a turma, o que diferenciará são as intervenções que a professora fará para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem. Para isso, faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares. Daí a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos para que se possam organizar os grupos de estudo na sala de aula para que todos possam aprender, sob a orientação do professor. Assim, permitir que o pensamento chegue à síntese das múltiplas determinações de uma totalidade concreta, pois um bom planejamento e condução do processo educativo requer uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social.

Por isso que, pode-se afirmar de que as dificuldades apresentadas pelos professores não os ajudam na realização de uma práxis reflexiva que possibilite a unidade entre a teoria e a prática, como sujeitos ativos que transformam a realidade. Até mesmo porque, embora de forma inconsciente e agindo pelo senso comum, eles acabam caindo na teia das propostas pedagógicas orientadas pelo pragmatismo, sejam elas postas nos documentos oficiais ou postas pela concepção Por uma Educação do campo, pois, conforme se observou na prática dos professores por meio da condução de suas atividades em sala de aula, o prático se reduziu ao utilitário, mesmo de forma inconsciente, especialmente quando realizam atividades diferenciadas para cada ano sem procurar compreender que essa forma não cabe no modelo

multisseriado, mas, como foi dessa maneira que ele foi formado, acabam por reproduzir o que está posto. Justamente, por não partir da análise concreta das situações concretas postas historicamente, acaba caindo no relativismo pedagógico, o que faz com que esta teoria se aproxime das concepções hegemônicas, que, ao invés de promover a transformação radical da sociedade, acaba contribuindo, mesmo não sendo intencional, com o projeto burguês.

Então, é lícito dizer que, para se extrapolar esse âmbito que alimenta o sistema capitalista, são necessárias uma teoria e uma prática revolucionária para a luta de classes do trabalhador com os donos do capital, como também é lícito dizer que há necessidade de uma pedagogia que transgrida esse paradigma do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma teoria que possibilita uma prática revolucionária, que, ao defender o acesso ao conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade e por uma escola unitária, contribui para a formação de sujeitos críticos, atuantes e conscientes da necessidade da transformação social, e se apresenta como alternativa de superação das propostas pragmáticas e ecléticas, baseadas nos princípios teóricos da pós-modernidade e do neoliberalismo.

Pensando-se a educação no campo, cabe ao professor compreender a “essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016a, p. 25), a relação campo e cidade, a histórica concentração da terra no Brasil, e aqui se insere a questão da reforma agrária, a migração do trabalhador rural para outras cidades e região do Brasil, a produção dos insumos agroindustriais, o uso do agrotóxico, as questões ambientais, entre outros (SAVIANI, 2016a).

Conforme foi exposto,

este é o quadro em que se desenvolve a prática social do morador do campo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada (SAVIANI, 2016a, p. 35-36).

Desse modo, o professor deve, ao planejar suas aulas e colocá-las em prática, pensar o ponto de partida e o ponto de chegada - ambos os movimentos estão imbricados e não são o mesmo movimento, pois são mediados pela prática pedagógica. No entanto, se o professor não conhece a realidade ou nega esta realidade, ele não consegue realizar as mediações necessárias e adequadas para alcançar os objetivos propostos. Seu trabalho se torna uma prática esvaziada de sentido e/ou de um método, principalmente, se não tiver um método que preconize a identificação dos principais problemas postos pela prática social e que procure detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, é imprescindível o planejamento adequado das aulas, pois o ensino é uma ação

intencional que requer a articulação dialética entre os conceitos presentes no cotidiano dos alunos e a formação dos conceitos científicos.

A partir da constatação de uma pedagogia revolucionária que coloca a importância da defesa da escola e do conhecimento científico para a classe trabalhadora, procurou-se saber dos professores sobre a importância dos conteúdos no desenvolvimento de suas aulas, e as repostas foram:

Temos que trabalhar um pouco de tudo – o cotidiano e o científico (Professora 4 Tocantinópolis).

Eles precisam saber das coisas do dia-a-dia dele, se não ele não sobrevive. Seria da cidade para ter uma noção básica da vida da cidade (Professor 11, Tocantinópolis).

A educação do campo para o campo, mas sabemos que quando for prestar concurso, o conhecimento não é do campo. Devemos ensinar para ambas realidades (Professor 12 Tocantinópolis).

O aluno tem que adquirir conhecimento através dos conteúdos, pois mais lá na frente ele vai ser cobrado. Só que eu tento trabalhar de forma dinâmica. O aluno adquire conhecimento através de atividades. Eu inicio a aula com o próprio conteúdo, procurando adaptar a vida deles. (Professora 5, Araguatins).

Sigo a sequência didática. Eu trabalho mesmo para desenvolver a competência de leitura e escrita dos alunos. Tem várias experiências nos livros que podemos adaptar nas nossas escolas (Professora 3, Araguatins).

Constata-se nos depoimentos dos professores que, mesmo eles estando dentro de condições tão singulares, percebem a importância dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não se pode desconsiderar desta análise que os conteúdos são adquiridos na escola, essa é a razão de ser dela, disseminar o conhecimento científico, produzido pela humanidade, pois, ao contrário, não se precisaria da escola para se ter acesso ao saber cotidiano, ao saber espontâneo, à cultura popular, pois estes saberes podem ser adquiridos fora dela. Mas não é este saber espontâneo proveniente do senso comum de que a classe trabalhadora precisa, ela necessita “dominar aquilo que os dominantes dominam”. Sobre essa questão, os professores, de forma indireta, parecem entender, visto que não priorizam conteúdo específico do campo para a formação dos alunos, mas conteúdos que lhes possibilitem uma formação geral.

A respeito do conteúdo específico, vale considerar que os professores não desenvolvem um currículo específico para o campo, por eles não perceberem a importância da fixação do homem no campo, mas, que este homem está em constante interlocução entre a cidade e o campo, haja vista a alta rotatividade que vivem esses alunos, como já exposto. Daí se pode inferir que eles caminham para a compreensão de que não existem dois mundos, um rural e outro urbano, embora persista a visão urbana, mas numa perspectiva otimista se

começa a perceber que os professores avançam para a reflexão de uma visão de totalidade, mesmo com todas as dificuldades de compreensão teórica que eles apresentam.

Nesse sentido, embora eles estejam perdidos nos emaranhados das concepções, acabam por contribuir, mesmo de forma inconsciente, em direção ao materialismo histórico-dialético. Sobre esse aspecto, Duarte (2016, p. 15) esclarece:

[...] o fato de que o trabalho do professor, ao ensinar os conteúdos escolares, pode contribuir em direção ao materialismo histórico-dialético de maneira não inteiramente consciente, ou seja, em luta contra ideias abraçadas pelo professor no que se refere à realidade social. Igualmente, no caso dos alunos, os conhecimentos aprendidos podem lançar sementes que venham germinar em luta com ideias que os alunos tenham em relação ao mundo.

Trata-se de gerar mudanças importantes na visão de mundo dos sujeitos que dela participam, tirando-os da visão idealista e possibilitando-lhes uma visão de mundo materialista, histórica e dialética e, aqui, encontra-se o pressuposto das lutas ideológicas, contidas em cada concepção pedagógica, pois nelas está inserida a diferença entre as concepções de mundo. Desse modo, a definição entre uma pedagogia ou outra perpassa pela definição dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos na sala de aula, os quais fazem com que cada um que participa do processo educativo se posicione nesse “embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (DUARTE, 2015, p. 9).

Assim, para uma compreensão mais crítica sobre o papel dos conteúdos escolares como forma de garantir a socialização dos conhecimentos científicos em contraponto ao conhecimento espontâneo se faz necessária para a discussão aqui tratada. Neste caso, deve-se pensar de como viabilizar a transmissão dele de modo apropriado para os alunos, o que remete em se pensar na seleção, organização e sistematização dos conteúdos que serão trabalhados no currículo, bem como a lógica que serão apresentados (GAMA, DUARTE, 2017). Para tanto, deve-se considerar três princípios básicos para a seleção deles, tais como: “Relevância social do conteúdo; Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento – podem ser destacados, pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento [...]” (GAMA, DUARTE, 2017, p. 522).

Do ponto de vista metodológico e como forma de ajudar este professor a compreender que, para haver uma apropriação do conhecimento por parte dos alunos (enquanto sujeitos históricos) requer-se um trabalho que busque a superação do conhecimento espontâneo pelo

conhecimento elaborado, elenca-se a compreensão de seis pontos essenciais, pautados na perspectiva phc, a saber:

**Domínio dos conteúdos:** É necessário dominar a língua, a ortografia, a tabuada, as frações, as fórmulas, as tabelas, as leis da física e da química, os conhecimentos mais elaborados, os conteúdos mais desenvolvidos etc. [...].

**Domínio da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica:** Diferente das demais teorias, ninguém trabalha ou ensina na perspectiva da PHC, nem realiza um trabalho revolucionário se não a entende, se não a conhece, se não domina seus pressupostos, ou seja, se não domina a teoria. É necessário conhecer a teoria para poder trabalhar com ela.

**Domínio do Método Materialismo Histórico-Dialético:** Partindo do pressuposto de que a PHC se constitui numa pedagogia revolucionária, também é preciso adotar um método que lhe seja adequado, que permita conhecer efetivamente a realidade, suas contradições e antagonismo e se inserir como agente transformador dessa realidade [...].

**Conhecimento acerca do funcionamento da sociedade:** Esse conhecimento também é indispensável. Não se transforma o que não se conhece. Ademais, caso queiramos promover uma prática educativa que, mais do que lançar “um outro olhar” sobre o mundo ou interpretá-lo de outra maneira, permita intervir efetivamente sobre ele para transformá-lo, é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as condições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem em âmbito local e também mundial; é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social. Caso não se conheça o mundo em que se vive, vai se transformar o quê? Em quê? Para quê? Quando? Como?

**Construção de um Projeto de Educação para um outro tipo de sociedade:** Não há possibilidade de se atuar de acordo com a PHC se usarmos de espontaneísmo, se não tivermos um projeto claro, intencional consciente, crítico, planejado e sistemático de educação. Se não soubermos o que queremos, se não quisermos nada além de interpretar e descrever os fenômenos, se não tivermos claro aonde queremos chegar, não sairemos de onde estamos, nem haverá possibilidade de construirmos outro projeto de sociedade.

**Compromisso com a perspectiva revolucionária:** Por fim, o domínio da Teoria, ainda que seja condição *sine qua non*, é insuficiente. É necessário assumir um compromisso com a transformação social profunda, com a transformação estrutural da sociedade, com a perspectiva revolucionária [...]. (ORSO, 2016, p. 107-110, grifos no original)

Nessa perspectiva, considerando-se educação *no* campo e não *do* campo em prol da construção de um projeto contra-hegemônico, fundado no materialismo histórico dialético, que se traz como principais categorias a práxis, a mediação e a contradição, que só podem se efetivar mediante a compreensão das relações sociais e de produção vividas pelos trabalhadores do campo em suas atividades reais (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 277), sendo importantes para a prática revolucionária dos professores do meio rural.

É importante destacar e ponderar que não existe uma única forma de realizar o trabalho educativo, e aqui não se quer fechar os olhos para outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas alertar que, para cada realidade, “há necessidade de analisar cada situação concreta, em sua realidade concreta, em sua materialidade concreta” (SANTOS, 2016, p. 130). Portanto, neste trabalho procurou-se fazer um esforço de contribuir, diante da própria

angústia dos professores que participaram da pesquisa, com encaminhamentos de uma proposta pedagógica a partir da própria experiência da pesquisadora ao trabalhar com os diversos programas e com as escolas multisseriadas e, assim, ajudar as Secretarias Municipais de Educação nesse movimento necessário para a construção e efetivação de uma proposta pedagógica, pautada em uma teoria que possibilite o desenvolvimento do educando de forma a este se posicionar criticamente diante da realidade que se apresenta.

## Considerações finais

Um caminho estreito  
Vereda da humildade  
Terra e brejo verde  
Ribeirão e amizade  
Não tem coisa melhor  
E Nem alegria maior  
Do que a simplicidade.  
(GIANO GUIMARÃES  
7 de dezembro de 2017)

As epígrafes que abriram cada capítulo deste trabalho tiveram como objetivo apresentar, por meio da poesia e da música, o povo humilde que aqui reside, mas também mostrar a arte que expressa a visão de mundo e a capacidade de simbolizar e comunicar ideias, sentimentos e emoções, tudo traduzido no conhecimento artístico para a formação humana, o que reforça a relação com a ciência, arte e filosofia. Aqui se encontra a defesa desta tese de se oferecer ao filho do trabalhador rural e urbano o conhecimento sistematizado que é realizado intencionalmente na escola, que permite o desenvolvimento da compreensão das relações sociais, postas na sociedade vigente.

Por esse motivo, a autora buscou a compreensão do papel da educação no interior do sistema de produção capitalista. Para tanto, fez a incursão sobre as concepções pedagógicas, destinadas à formação humana, postas nas políticas educacionais e materializadas nas práticas dos professores das escolas multisseriadas do campo a partir do ideário por uma educação do campo.

No que tange sobre o ideário por uma educação do campo, evidenciou-se que sua proposta tem como base a luta pela terra, classe e educação e, que deve ser pensada, como afirmam seus teóricos, a partir do sujeito do campo, respeitando as diversidades culturais, sendo, portanto, uma educação contextualizada e que valoriza o saber do camponês, tornando-o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Em termos gerais, ela é marcada pela diversidade, multiculturalismo e pela valorização do conhecimento local.

No entanto, esta proposta apresenta alguns problemas, entre eles destaca-se a atenção de que a ideia força ancorada nos saberes do homem do campo em lugar do conhecimento científico como fonte promotora da formação humana, estar-se-ia negando a categoria da totalidade, visto que ao se lutar por uma educação específica para o campo, vinculada à cultura e às causas sociais dos sujeitos que vivem no campo, conseqüentemente, se

desconsideraria a dialética entre a objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelos indivíduos.

Nesse sentido, a luta pautada por uma educação específica, acabaria por fragilizar o projeto contra-hegemônico, por justamente não trabalhar com a visão de totalidade e, ainda, ao admitir a existência de um homem urbano e um rural e, por aí vai, fragmentando a sociedade, colocando-os em guetos. Com isso, afirmou-se que nesta perspectiva trabalhar-se-ia apenas com as diversidades, como está posto na luta por esse ideário, mas não com o que une todos os trabalhadores, que é pertencer a uma única classe social, a classe desprovida dos meios de produção material e espiritual.

No que concerne ao que está posto nos meandros das demandas históricas de política educacional para atender à educação do campo, constatou-se que de fato nos documentos contemplam-se as reivindicações dos movimentos e grupos sociais do campo, no que se refere à defesa de uma escola que postule os interesses, à política, à cultura e à economia da agricultura camponesa como alternativas para o desenvolvimento social do campo. E, que, também está posto no documento oficial a importância da fixação do homem no campo, em prol de se quebrar o círculo vicioso de “sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo” (documento síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999).

Desse modo, afirmou-se que as questões consideradas a partir das lutas dos movimentos e grupos sociais por demanda para a efetivação da política educacional para as escolas do campo sinalizam o distanciamento do ponto mais importante - que é a questão da reforma agrária, visto que esta, até o momento, não foi de fato efetivada, mesmo sendo uma das prerrogativas do movimento e de grupos sociais que trabalham para implementar a educação do e no campo (KUHN, 2015), justamente por se tratar de interesses diferentes, um pautado pelo modelo capitalista (proveniente do Estado) e outro socialista (dos movimentos sociais). Assim, ao mesmo tempo em que o Estado atende, ele retira o direito e faz no campo ideológico o seu pacto de interesse, tal como Lenin já advertia ao se referir à burguesia liberal, como posto no capítulo 3.

Dentro desse contexto se inscrevem as políticas de educação para o campo, daí a importância de se ter explanado nesta tese como os projetos provenientes do sistema capitalista trazem reflexos para a educação e para os projetos apoiados por eles (os donos dos meios de produção), alinhados com a reforma da educação a partir das condicionalidades propostas pelo Banco Mundial.

A este respeito, também foi afirmado que a política de educação com base na pedagogia do aprender a aprender tem como referencial o Relatório Jacques Delors das Nações Unidas, o qual influencia as propostas curriculares do Brasil e do mundo. Isso significa dizer que esta pedagogia de orientação dominante vem sendo reproduzida e inscrita nos documentos oficiais, tanto em escolas urbanas quanto nas rurais, diminuindo a importância da escola e do ensino.

É justamente isso que foi referido ao longo da tese, chamando a atenção de que, ao se defender a educação não escolar e a diminuição da importância do conhecimento científico e do ensino, estar-se-ia afastando da perspectiva materialista, histórica e dialética, considerando-se os apontamentos acima, visto que se coloca como um dos instrumentos de luta a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, tendo como principais categorias a totalidade, a mediação e a contradição.

Além disso, defender a pluralidade cultural nas propostas pedagógicas para as escolas do campo, com vista a uma pedagogia multiculturalista, vem ao encontro do que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na atual Base Nacional Comum Curricular, todas pautadas na pedagogia do “aprender a aprender”, sendo esta a grande referência da orientação dominante, que, por sua vez, reproduz sua ideologia nas políticas educativas, como é o caso das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nesse sentido, afirmou-se que, sendo as DCNGEB um conjunto de princípios e de procedimentos que orientam e se articulam com as diretrizes dos níveis e das modalidades de ensino a DOEBEC não foge dos princípios que constituem a diretriz maior no que se refere às políticas hegemônicas, marcadas pelos aportes do mercado e da economia capitalista. Fica evidente, que no joguete do sistema capitalista as concepções pedagógicas hegemônicas proclamam de fato o contrário daquilo do que parecem ser no jogo da ideologia.

A pesquisa teórica e empírica também revelou que os professores dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins não advogam a concepção da educação do campo. Na pesquisa empírica, evidencia-se que embora os professores utilizem nas suas falas a categoria educação do campo, o que chega até eles ainda é o viés da educação rural, uma educação pensada a partir da escola urbana. Apesar de o termo educação rural ser deslocado do contexto atual, pela própria caminhada de luta para se materializar nas políticas educacionais esse conceito, ainda, assim, a concepção de educação do campo não se concretizou, pelo menos para este grupo estudado.

No que se refere às concepções pedagógicas que os professores pautam sua prática pedagógica, cabe fazer um paralelo com o termo vicissitudes, usado por Saviani (2014) no prefácio do livro *O Lunar de Sepé*, em que demonstra a relação com as palavras dificuldade, contratempo, contrariedade, crises, provocações e incômodos vividos pelos professores da zona rural, nas quais traduz o sentimento deles, quando se trata das teorias pedagógicas nas suas práticas, dando aquela tônica que expressam as palavras: incômodo, dificuldade, provocações etc., que traduzem na própria falta de compreensão das teorias pedagógicas, tal como ficou evidenciado na pesquisa empírica.

O estudo evidenciou que as teorias pedagógicas seguidas pelos professores, de modo geral, têm como referência pedagógica as seguintes teorias: tradicional, construtivista e de projetos. Porém constatou-se que na verdade o que eles fazem é uma amálgama dessas teorias no desenvolvimento de sua atividade pedagógica, o que expressa a falta de conhecimento destas teorias educacionais, principalmente as mais críticas, como a pedagogia histórico-crítica e as teorias que embasam o ideário Por uma educação do campo.

Ao demonstrarem uma visão estereotipada destas teorias educacionais, acabou ficando evidente ao longo da pesquisa a aproximação com o termo vicissitude usada por Saviani, conforme exposto acima, pois ao se realizar a pesquisa junto aos professores foi constatado o incômodo que eles sentiam ao relatar suas atividades.

Pode-se também constatar que é unânime a dificuldade que eles têm em trabalhar com a turma multisseriada, visto que, ao longo do processo formativo, aquilo por que eles vêm passando é a transposição do modelo seriado para o multisseriado. Nesse sentido, o trabalho com a sala multisseriada aponta que eles agem de acordo com a práxis espontânea, de modo a atender às necessidades imediatas. Isso significa dizer que na vida cotidiana dificilmente se consegue a apreensão da realidade, ir além das aparências (DUARTE, 2016), o que dificulta a realização de uma atividade pedagógica que ajude os alunos a migrarem do conhecimento do senso comum para o filosófico.

A pesquisa também revelou que a própria formação inicial dos professores é frágil, especialmente em Araguatins, por múltiplos fatores, entre eles, pode-se citar o tipo de formação de cursos a distância na qual se submeteram, pelo próprio isolamento em que se encontram. Esta parcela de profissional da educação, como os demais profissionais explorados pelo sistema capitalista, tem seus direitos de acesso aos bens culturais negados, não possibilitando que eles consigam elevar o seu nível cultural. Isso reflete diretamente no seu fazer pedagógico, como foi constatado, por meio da pesquisa empírica, a predominância de uma prática pedagógica com foco na resolução de problemas cotidianos, baseadas na

resolução de problemas imediatos os impulsionam para a alienação, visto que eles nem sequer têm a consciência ou muito menos se dão conta de que são explorados pelo sistema social vigente e, acabam por contribuir, com o jogo ideológico da classe dominante, como tratado no capítulo 4.

Posto isso, chama-se a atenção nesta tese para a necessidade de se avançar na discussão das concepções pedagógicas no que concerne no papel da educação e da escola, sem cair na ingenuidade na defesa de que a educação básica possa ser feita em espaço não escolar, pois aí se estaria caindo na armadilha do projeto burguês, ao se negar o acesso da classe dominada ao conhecimento científico que a classe “dominante domina” (SAVIANI, 2016b), sendo esse um dos pontos para se fazer a inversão da proposta capitalista para a socialista, visto que as teorias pedagógicas hegemônicas podem mistificar e dissimular as desigualdades sociais, como tratado no capítulo 2.

Haja vista, um projeto de não escolarização, diminuição da importância da escola ou a tônica em uma educação específica para a classe trabalhadora seria um contrassenso, pois se estaria cedendo para as manobras conduzidas pela classe dominante. Posto isso, pode-se dizer que são nas regiões mais pobres do país, onde se têm professores com formações mais frágeis, materiais didáticos escassos e que a oportunidade de escolarização se encontram igualmente diminuídas, como foi exposto nesse trabalho ao se levantar o perfil socioeconômico das famílias, dos professores e da escola, é que se faz necessário à educação escolar, por meio de um trabalho sistematizado para dar condições a esta população de ter acesso ao conhecimento científico e continuarem outros degraus de ensino.

Portanto, ao se negar a importância da escola como a disseminadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade, estar-se-ia contribuindo com o jogo da classe dominante, servindo, inclusive, como álibi da justificativa ideológica das desigualdades sociais (PARO, 2003). Assim, ao se propor outro horizonte, mais do que nunca para essa parcela da população pobre do país, o acesso e a apropriação das formas mais elevadas e ricas do conhecimento humano (DUARTE, 2006a), podem-se dar elementos para a luta e resistência contra a reprodução das desigualdades sociais. Aqui se encontra a importância da escola para a classe trabalhadora, a fim de elevar o seu nível cultural e dar-lhes o acesso ao que é mais avançado na produção cultural da classe dominante, visto que esta parcela da população, só tem acesso a formas a uma escolarização precária, sujeitos a tantas dificuldades e entraves para continuarem seus estudos.

Em suma, afirma-se que a educação, no caso, a escolar, por si só não realiza a transformação social desejada, pelo simples fato de ela não ter poder para isso, mas é tomada

aqui como uma tática política para o desenvolvimento da consciência de classe em vista da superação do que está posto atualmente. Neste mesmo campo de reflexão, Snyders (2005, p. 386) afirma que “a escola não é um agente de renovação, não será ela a libertadora; unicamente a pressão do proletariado pode transformar a escola e ela avançará na medida em que, no interior da sociedade global, o proletariado atacar a divisão em classes”, ou seja, se faz necessário inserir a escola na luta de classe.

Nesse sentido, em contraposição ao pensamento ideologicamente alienante, proveniente da classe dominante, que dispõe dos meios de produção material e espiritual, a qual expõe suas ideias como se fossem de interesse de toda a sociedade (MARX, 2005), apresentam-se as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, entre elas, a pedagogia histórico-crítica, aqui reside a defesa desta pedagogia para a educação no campo.

A pedagogia histórico-crítica tem como primícias o materialismo histórico e dialético da atividade de ensino, entende-se que se trata de uma pedagogia transformadora e revolucionária, cujo objetivo é a transformação profunda da sociedade. Nesse sentido, não é possível qualquer silenciamento sobre a realidade concreta. Desse modo, as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana desenvolvida são imprescindíveis para a formação do ser, tanto na dimensão epistemológica quanto na ontológica (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Desse modo, esta pedagogia compreende a importância da educação para a classe trabalhadora, tendo como base o desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade, é que defende o acesso desta classe aos bens culturais produzidos pela humanidade, ao conhecimento historicamente acumulado na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

Enfim, parafraseando Paro (2003), a pesquisa como um todo demonstrou que o encadeamento das reflexões a respeito das concepções pedagógicas é muito mais complexo do que se imagina, abrindo ao pesquisador de educação amplo leque de questões que precisam ser investigadas de modo a esclarecer a não correspondência das políticas educacionais às práticas dos professores, o que as faz serem inoperantes no processo educativo, pois o que prevalece é o descaso com que é tratada a educação escolar no Brasil, especialmente o crescente desinteresse na negação da distribuição do saber. Outro ponto seria a própria inoperância de uma educação específica, pensada a partir da concepção Por uma Educação do Campo nas escolas do meio rural, entre elas, as multisseriadas, que não conseguem se materializar, mesmo tendo garantido seu espaço nos documentos oficiais, destinados a esta

modalidade de ensino. Em outras palavras, a política educacional capitalista que orienta a prática dos professores serve, pois, antes de tudo, ao capitalismo.

O que implica nas questões postas na prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas aqui tratadas, que por sua vez reflete na importância de se analisar o papel da educação escolar na sociedade capitalista, fundada no pragmatismo que contribui para a alienação dos professores, seja do campo ou da cidade, por meio de projetos fincados com concepções ideológicas que se afirmam e se reproduzem a partir do ideário da classe dominante sem que os professores tenham consciência desse ato. Com isso, acredita-se que as práticas dos professores do meio rural da região do Bico do Papagaio dos municípios de Tocantinópolis e Araguatins estão ancoradas em uma perspectiva diferente da postulada pela concepção da educação do campo e materializadas nas políticas educacionais, de acordo com essa concepção.

No entanto, ambas estão fundamentadas no pressuposto teórico do neoliberalismo, o que contribui para a fragilidade da luta dos trabalhadores que vivem no campo. Visto que, por seguirem a política educacional oficializada pelo Estado, estes municípios obedecem às prerrogativas postas nos documentos oficiais que foram feitas com base em acordos internacionais que, por sua vez, estão baseados no relatório Jacques Delors, das Nações Unidas, sobre a educação para o século XXI, baseados nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, alicerçados nas pedagogias do aprender a aprender que os países reproduzem nas suas políticas educativas, como é o caso do Brasil, postulando a flexibilidade do ensino, visto que o mundo está em constante mudança, daí que a escola não precisa ensinar, mas apenas aprender. Posto isso, pode-se dizer que, mesmo que os professores tenham apresentado desconhecimento sobre as teorias pedagógicas, o que os torna ainda mais frágeis diante do contexto ideológico da classe dominante, pois agem de forma inconsciente, isso não os exclui desse rolo compressor, pois eles agem conforme está previsto nesses documentos e a intencionalidade da classe dominante.

Por outro lado, a partir dessa constatação, que se insere a resistência, surge uma tarefa urgente para todos que comungam com a transformação da sociedade - inserir os professores e toda a comunidade escolar na luta de classes, e, não obstante, deve-se procurar compreender como fazer com que a escola, como um todo, participe desta luta, pois o contrário, só alimentaria o projeto já posto.

A partir dessas considerações, embora de maneira sucinta, dado o propósito e os limites do presente trabalho, reforça-se em dizer que a escola não é a única forma de

acontecer o processo educativo, mas é a forma que, por sua função específica, que é educativa, pedagógica e ligada à sistematização do conhecimento científico, é muito importante para todos. O que ocorre hoje no processo da educação escolarizada é a tentativa de secundarizar a escola, convertendo-a numa agência assistencialista, tratando-a como desnecessária, daí o esvaziamento das próprias propostas pedagógicas para as escolas no que tange a um currículo e uma prática pedagógica desconectada com a prática social e foi justamente isso que se constatou com a pesquisa.

Para finalizar, reconhecem-se o esforço dos professores em realizar, da melhor maneira possível, a formação humana dos alunos que ali estão sob sua responsabilidade e a importância dos movimentos sociais do campo pela construção de um projeto socialista que visa à emancipação do homem que vive e trabalha no meio rural. No entanto há necessidade da classe dominada de superar os limites que são impostos pela classe dominante, e essa superação consiste na formação da consciência crítica do indivíduo, que não está no saber espontâneo, mas na intencionalidade de repassar os elementos da cultura historicamente acumulada a fim de desenvolver o ser humano.

Até aqui se falou da importância da educação escolar para a classe trabalhadora, mas é importante deixar registrada a visibilidade que as escolas e o aluno do meio rural têm ganhado nas lutas travadas pelo movimento por uma educação do campo, que, pela via da resistência e organização da luta dos trabalhadores rurais, tem contribuído em retirar da exclusão este grupo social de trabalhadores de políticas públicas que pouco oferecem para eles o desenvolvimento humano, social e econômico. Mas, ao lado destas lutas se insere, para este trabalho, a perspectiva da importância da educação escolar posta como um dos meios para a superação da sociedade capitalista, se for colocada na mão dos trabalhadores e das novas gerações a arma da difusão do conhecimento do campo das ciências, artes e filosofia como forma de dar base crítica aos indivíduos para que avancem na concepção de mundo.

Por fim, infere-se que esta pesquisa sobre as escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos, por sua complexidade e o campo de disputa que permeia o pensamento pedagógico no Brasil e no mundo, não tem como ser encerrada com este trabalho, pois cada teoria pedagógica aqui trabalhada requer aprofundamento teórico. Do mesmo modo, pode-se dizer sobre a política educacional para a educação do campo e as escolas multisseriadas que também requerem o mesmo cuidado.

E, ainda, vale dizer que todo ato educativo para as escolas multisseriadas implica possibilidades e limites em se pensar na alteração da forma como estão organizados a escola e o seu próprio conteúdo, de forma a se avançar na socialização do saber, sem se perder de vista

noção do todo (GAMA; DUARTE, 2017), o que implica também, pela própria relação dialética entre educação e sociedade, uma decisão política para a ruptura do que está vigente.

## Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 1, jul., 1944.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Prefácio. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarej (Org.). **Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, Nelson. 10 anos de política econômica. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Independência e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151>. Acesso em: 19 maio 2016.
- BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? **Ideias**. São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1993. Disponível: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf). Acesso em: 16 fev. 2018.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf). Acesso em: 03 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Terra: relatos e reflexões sobre uma experiência. In: \_\_\_\_\_; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, José. (Orgs.). **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011a.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola Ativa: qual a sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José: Premier, 2011a.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os Movimentos Sociais do Campo e a Universidade: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. **Anais** Eletrônicos. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.15.pdf). Acesso em: 13 fev. 2017.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BITTAR, Marisa. A educação brasileira no século XX: um balanço crítico. In: FERREIRA JR., Amarilio; et al (Org.). **A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. Texto produzido para a 23ª Reunião Anual da ANPED, a pedido do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação e que retoma idéias desenvolvidas no texto “O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo” escrito para o Seminário do CLACSO em dezembro de 1999, e também no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acessado em: 01.03.2018.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos para transformação da educação**: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: convicções e desafios de luta e construção. **II ENERA**. Mesa final. MST, 2015.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; COUTINHO, Adelaide Ferreira; DINIZ, Diana Costa. Financiamento da educação básica: implicações do FUNDEF e do FUNDEB para a educação do campo no Maranhão. In: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 23 a 26 de agosto de 2011. MA: São Luiz, UFMA, 2011. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/IMPASSES\\_E\\_DESAFIOS\\_DAS\\_POLITICAS\\_DE\\_EDUCACAO/FINANCIAMENTO\\_DA\\_EDUCACAO\\_BASICA\\_IMPLICACOES\\_DO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/FINANCIAMENTO_DA_EDUCACAO_BASICA_IMPLICACOES_DO.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

CARVALHO, Maria do Socorro Normanha de; COSTA, Andréa Cristina Thoma; PALMEIRA, João. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do território**

**do Bico do Papagaio - TO.** Tocantins, 2006. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio013.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio013.pdf). Acesso em Janeiro de 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; PAULO NETTO, José. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 12, p. 240-255, jul./dez., 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002). Acesso em: 23 mar. 2017.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corrullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005). Acesso em: 16 fev. 2016.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representações e mudanças**. São Paulo: Ática, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 77).

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 24 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun., 2006a. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acessado em: 06.04.2017

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a12v32n3.pdf> . Acesso em: 08 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: \_\_\_\_\_; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si:** contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Org.). **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades.** João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/3087/A-pedagogia-historico-critica-na-historia-da-educacao>. Acesso em: 24 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 24 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os conhecimentos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Engels para a terceira edição. In: MARX, Karl (1818-1883). **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Trad. Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. II Parte - Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; \_\_\_\_\_. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** São Paulo: ANCA, 2002, p. 37-46.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Bernardo Mançano Fernandes, por Graziela Rinaldi da Rosa. **Educação do campo: história, práticas e desafios. Reflexão & Ação**, v. 22, n. 2, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/5472/3678>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FERRAZ, Siney. **O movimento camponês no Bico do Papagaio: sete barracas em busca de um elo.** 2. ed. Imperatriz, MA: Ética Editora, 2000.

FERRETTI, Celso. Conceito de trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 83-107.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8. ed. Nova Ortografia. Curitiba: Positivo Editora, 2010.

FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira: a trajetória de 500 anos da educação brasileira. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB: Campo Grande, MS, nº 9, 2000. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/605/493>. Acesso em: 11 set. 2016.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008, v. 1, p. 129-152.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Abril Cultura: Brasiliense, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e formação técnico profissional**: desafios neste fim de século. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR FACE AOS NOVOS DESAFIOS no VIII ENDIPE. Florianópolis. SC, 10 maio 1996b. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaeducacao.html>. Acesso em: 08 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de fina de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 16 fev. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Educação: balanço projetivo e novos desafios. **II ENERA** – Mesa 24 de set. Manhã. MST, 2015.

GENTILE, Paola; BENCINE, Roberta. **Construindo competências**: entrevista com Philippe Perrenoud. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu) [online]. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300521&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300521&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 ago. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n. 1, (21), p. 30-45, 2001. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-5-globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **A questão meridional**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. Para a investigação do princípio educativo. In: \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impactos nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26 a 30 de abril de 2011. São Paulo: SP, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e a educação básica nas escolas do meio rural. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. **Simpósio da ANPAE**, 2011b. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Transgressão do paradigma da (mult.)seriação como referência para a construção de uma escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez., 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. A utopia camponesa. In: \_\_\_\_\_. **Dialética e capitalismo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ILIENKOV, Evald Vasilievich. **A dialética do abstrato e do concreto em O capital de Karl Marx. 1960**. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1960/dialetica/index.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

KAGEYAMA, Ângela. As múltiplas fontes de renda das famílias agrícolas brasileiras. **Agric.** São Paulo, v. 48 n. 2, p. 57-69, 2001. Disponível em: <https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/asmultiplasID-IY3UolJM5D.doc>. Acesso em: 13 dez. 2017.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma sociedade em transformação**. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília. Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins; CARDOSO, Maria Angélica. O Programa Escola Ativa e a gestão democrática: análises e possibilidades. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Dossiê. Interface (Botucatu). 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 13 fev. 2018.

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

LÉNINE, Vladimir Ilyich. **Marxismo e reformismo** - 12 setembro de 1913. Obras Escolhidas em seis tomos Edições “Avante!”. Transcrição autorizada: Edições Avante!, 1986, t2, pp 115-118. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/09/12.html>. Acesso em: 13 abr. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 20, n. 52, out.-dez., 1953.

LOPES, Rita de Cássia Domingues. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Ilha São Vicente Araguatins - Tocantins**. Out. 2014. Universidade Federal do Tocantins - UFT Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA Superintendência Regional do Incra no Tocantins - SR 26. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/521320/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_RTID\\_ILHA\\_DE\\_SO\\_VICENTE\\_TO.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/521320/RESPOSTA_PEDIDO_RTID_ILHA_DE_SO_VICENTE_TO.pdf). Acesso em: 04 abr. 2017.

MAFRA, Jason Ferreira. O ser humano integral e o humanismo científico de suchodolski. In: WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida**: democracia e diplomacia regional na América Latina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARQUES, Liliana. William Kilpatrick e o método de projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 107, jan./abr. 16. Disponível em: <https://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergência entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

\_\_\_\_\_. A ideologia alemã: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Trad. Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **1818-1883 Sobre a questão judaica**: apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; trad. Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010a.

\_\_\_\_\_. 1818-1883. O Rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. **Lutas de classes na Alemanha**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital**: a crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo, 1946.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DELANTES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: RJ, Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo - Política Pública - Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do PRONERA**:

contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

MOREIRA, Carlos Otávio F. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

MONTENEGRO, Jorge R. Gómez. Desenvolvimento territorial rural: mudar para que nada mude. In: 1ª ENCONTRO DE REDE DE ESTUDOS RURAIS, 2006, Niterói. **Anais do 1ª Encontro de Rede de Estudos Rurais**, 2006. Disponível em: [http://www.nead.gov.br/encontro/cdrom/gtl1/Montenegro\\_Gomez](http://www.nead.gov.br/encontro/cdrom/gtl1/Montenegro_Gomez). Acesso em: 20 dez. 2007.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; BEZERRA NETO, Luiz. Urbano e rural: contradições e influências no (re)pensar da ruralidade no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, PA, v. 6, n. 1, p. 62-76, jan./jun., 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: \_\_\_\_\_; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação**: desigualdade, tecnologia e políticas. Goiânia: PUC de Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em cursos nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: \_\_\_\_\_; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago., 2009. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19491/11317](http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19491/11317). Acesso em: 17 2017.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; STRASSBURG, Udo. Notas sobre a desigualdade social no Bico do Papagaio - Tocantins. **Desafios**: Rev. Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, v. 1, n. 01, p. 130-148, jul./dez., 2014a. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/772>. Acesso em: 03 abr. 2017.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; CRESTANI, Leandro de Araújo; STRASSBURG, Udo. Conflitos agrários no Bico do Papagaio, Tocantins. **Revista IDEAS**: interfaces em desenvolvimento, agricultura e sociedade, v. 8, n. 2, p. 104-134, 2014b. <http://r1.ufrj.br/cpda/ideas/ojs/index.php/ideas/article/view/192>. Acesso em: 04 abr. 2017.

OLIVEIRA NETO, Adolfo. A luta pela educação do campo: uma conquista em processo. **Revista GeoAmazônia** - (on line), Belém, n. 2, v. 2, p. 159-172, jul./dez., 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/11020475/A\\_LUTA\\_PELA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_CAMPO\\_UMA\\_CONQUISTA\\_EM\\_PROCESSO](https://www.academia.edu/11020475/A_LUTA_PELA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_UMA_CONQUISTA_EM_PROCESSO). Acesso em: 31 jan. 2017.

ORSO, Paulinho José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 08, n. 01, p. 31-48, jan./jun., 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULO NETTO, José. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; PAULO NETTO, José. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/OUVRAGE\\_S/Perrenoud\\_1999\\_D.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGE_S/Perrenoud_1999_D.html). Acesso em: 21 fev. 2018.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Trad. Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquiria Leão. Pobreza e cidadania. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. **Módulo I**. SECADI/Ministério da Educação, 2014.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, jul., 1995. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/55>. Acesso em: 17 nov. 2016.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde** [online]. v. 1, n. 1, p. 93-114. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 fev. 2018.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. A teoria de Jean Piaget e educação. In: PENTEADO, Wilma, Millan Alves (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1990.

\_\_\_\_\_. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30. jan./mar., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n1/v21n1a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

REIS FILHO, Casemiro dos. **Educação e ilusão liberal**: origens da Escola Pública Paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. Disponível em <https://books.google.com.br/books?isbn=8585701110>. Acesso em: 10 set. 2016.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 35, p. 65-79, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/26678/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico crítica. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O FUNDEB e a Educação Infantil.** Curitiba: Appiris, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: \_\_\_\_\_ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP: Graf. FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf). Acessado em 14 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 39. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Câmpus de Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 2, 2º sem. de 2008c.

\_\_\_\_\_. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e transformação social na escola e nos movimentos populares.** Aula 15 - Vídeo Conferência. Campinas: SP. Universidade Estadual de Campinas, 2011a. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011\\_2Sem\\_FE192\\_A.html](https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011_2Sem_FE192_A.html). Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Aprender a aprender: um slogan para a ignorância (**entrevista**), 27 de maio de 2011b, por Antônio Paço, Espanha: Madrid. Disponível em: <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>. Acesso em: 13 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013d. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **O lunar de sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016a.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Revista de Educação** [on-line]. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016b. ISSN 2359-3296. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 14 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

SCHAFF, Adam. **Marxismo e existencialismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

\_\_\_\_\_. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

SILVA, Jair Militão. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Maria do Socorro. Educação básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo:** pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SNYDERS, Georges. A educação tradicional. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia progressista.** Coimbra, Portugal, 1974, p. 13-48. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/274186092/Snyders-Sobre-a-Escola-Tradicional>. Acesso em: 05 set. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 1:** o debate tradicional - 1500 - 1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ**, v. 17, n. 35, maio/ago., 2015. Santa Catarina: Chapecó, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 09 mar. 2017.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa**. São Paulo: Editorial Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. São Paulo: Campinas, Papirus, 1989.

## Leis e Decretos

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional - nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.880**, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36**, de 04 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1**, de 02 fevereiro de 2006. Reconhece dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância

nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Bico do Papagaio - Tocantins**. Fundação Cândido Rondon, 2006. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio013.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio013.pdf). Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **DOU** de 04.12.2013, nº 24, Seção 1, p. 28. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_86\\_01022013.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm). Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ementa Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 21 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 13 de agosto de 1983. Publica a Lei nº 169. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=18930813&Caderno=DO&NumeroPagina=7629>. Acesso em: 03 out. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 218**, de 27 de novembro de 1893. Dispõe sobre a regulamentação da instrução pública no estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>. Acesso em: 03 out. 2016.

## Documentos

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**: Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI / Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER /Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DOSSIÊ MST ESCOLA: documentos e estudos 1990-2001. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA/Setor de Educação do MST. **Caderno de Educação**, n. 13, edição especial, 2005.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

DOCUMENTO-síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

**I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Desafios e proposta de ação. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view>. Acesso em: 11 fev. 2017.

**II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (Texto base)**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária Luziânia, GO, 21 a 25 de Setembro de 2015. **Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária**. <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/ii-enera-manifesto-vf.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

TOCANTINS. **Cantos do Tocantins**. vol. 1. SESI/FIETO, Palmas, [200?]. 1CD-ROM,

## Dissertações e Teses

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2011.

ALMEIDA, Rutileia Lima. **A formação regional do Bico do Papagaio**: regionalização e polarização. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, 2010.

ARAÚJO, Thaise Vieira de. **Educação infantil do campo e gestores educacionais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2014.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do campo**: contextos de discursos e de políticas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2011.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2003.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**: 1893 a 1932. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2013.

FARIAS, Kamila Heffel. **Escolas Multisseriada**: espaço de relações. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ, 2009.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. **Análise da Política de Educação do Campo no Brasil**: Meandros do Pronera e do Pronacampo. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: BA, 2015.

LIMA, Luciana Pereira de. **A relação da educação infantil e as famílias do campo**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre a educação e o ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: SP, 2010.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (Campus de Araraquara), 2014.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **Pronera**: Política Pública na Educação de Assentados (as) da Reforma Agrária. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso em: 18 jul. 2016.

MENDONÇA, Kamila Vieira de. **Análise das causas socioeconômicas da pobreza rural no Ceará**. 2009. 69 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. 2009. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9225/1/2009\\_dis\\_kvmdonca.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9225/1/2009_dis_kvmdonca.pdf). Acesso em: 13 dez. 2017.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAMPHYLIO, Marisonia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Pará, Belém, 2010.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROCHA, Maria Gegina Teixeira da. **A rede sociotécnica do babaçu no Bico do Papagaio (TO): dinâmicas da relação sociedade-natureza e estratégias de reprodução social agroextrativista**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

## Sites

BRASIL. CNPq. **Plataforma Lattes**: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br). Acesso em: 08 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=to#>. Acesso em: 10 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Sinopse do Censo Demográfico 2010 - Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 07 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Divisão Político-Administrativa.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=meso>. Acesso em: 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Cidades/Informações Completas.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=170220&search=tocantins|araguatins|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional**, nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm). Acesso em: 14 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011.** Brasília. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 16 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica de 2016:** Notas Estatísticas. Brasília: DF, fev/2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 05 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. INEP/MEC. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Banco de Teses - CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2015.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Atlas da questão agrária brasileira. [200?]. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/atlas/caracteristicas\\_socioeconomicas\\_b.htm#populacao\\_urbana\\_rural](http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm#populacao_urbana_rural). Acesso em: 08 fev. 2017.

INSTITUTO Ayrton Senna. **Programa Educação Formal.** Disponível em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_circuitocampeao.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_circuitocampeao.asp). Acesso em: 09 jun. 2014.

PORTAL LA REFERENCIA. Banco de Teses - Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas. Disponível em: <http://www.lareferencia.info/vufind/>. Acesso em: 03 fev. 2016.

TOCANTINS. SEDUC/ESTATÍSTICA. **Censo Escolar:** Relatórios. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esporte do Tocantins. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/estatisticas/censo-escolar/>. Acesso em: 07 jul. 2016.

## Bibliografias Consultadas

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Programa escola ativa: qual educação para o trabalhador do campo? In: X JORNADA DO HISTEDBR - “História da Educação: Intelectuais, Memória e Política”; 26 a 29 de 2011; Vitória da Conquista, BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011b. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_.../KLRvCkYV.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_.../KLRvCkYV.doc). Acesso em: 20 fev. 2017.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1942. Disponível em: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e\\_livros/clle000131.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000131.pdf). Acesso em: 28 dez. 2016.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/434>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista em 1848**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cadernos de Paris - Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I - DOCUMENTOS DO ENERA**

### **II Enera – Mesa 24 de setembro – manhã**

#### **MST Educação: balanço projetivo e novos desafios**

Privilégio de estar aqui: simbiose de cultura, arte, conhecimento, técnica, dedicação, responsabilidade e organização.

Só os trabalhadores sabem fazer isso.

#### **A. Introdução: firmeza na estratégia, flexibilidade na tática**

O II Enera é testemunha do avanço obtido pelo movimento ao longo dos últimos 18 anos. Em 13 salas foram apresentadas quase 100 experiências sobre como fazer uma educação diferente. Isso não é pouco.

O que nos une nestas experiências:

1. A negação das práticas escolares da escola proposta pelo capital.
2. Nestes anos, todos nós começamos a olhar para fora da escola, para a realidade, para a vida. Estamos por distintos caminhos ensaiando ligar o ensino com a vida. Começamos a pensar a escola como parte de outros processos formativos espalhados pela vida social.
3. Todos começamos a olhar para o protagonismo dos estudantes, como sujeitos do processo educativo.
4. Não aceitamos mais tratar a aprendizagem sem a formação.

Tudo isso foi reunido nos princípios e práticas da Pedagogia do Movimento. Construímos uma matriz alargada de formação humana onde figuram como elementos centrais a luta social, a organização do coletivo, o trabalho, a história e a cultura. Esta pedagogia foi construída acumulando a experiência internacional da pedagogia da classe trabalhadora: Krupskaya, Pistrak, José Martí, Paulo Freire e tantos outros.

Foram muitas as conquistas neste período.

Mas, precisamos continuar avançando sobre esta base já construída. Precisamos, nesta nova etapa aprofundar a incorporação das experiências internacionais de construção da escola do trabalho.

Neste processo, não podemos deixar de considerar os esforços daqueles que participaram da maior e mais longa experiência revolucionária, ou seja, a produção da pedagogia socialista russa que avançou na criação de uma escola do trabalho de massa.

Nosso problema não resolvido na pedagogia do movimento continua sendo como conciliar nossa experiência de olhar para fora da escola, para a vida, com o acesso ao conhecimento sistematizado que os jovens necessitam para construir as novas relações sociais e as novas relações com a natureza. Eis a matriz pedagógica básica fornecida pelos pedagogos russos: trabalho, conhecimento sobre a sociedade, conhecimento sobre a natureza, como um arcabouço que integra ensino, conhecimento e trabalho com a vida: ou seja, a escola do trabalho.

Nesta nossa caminhada para recriar a escola do trabalho socialista vamos cometer erros e acertos e aprender tanto com os erros como com os acertos. Mas podemos reduzir os erros se aproveitarmos a experiência já acumulada pela classe trabalhadora mundial.

**Firmeza estratégica e flexibilidade tática.** A escola do trabalho deve ser o nosso norte estratégico, os caminhos que nos levarão a ela, serão vários e estão sendo construídos neste momento. A escola do trabalho não é uma tarefa para o dia seguinte da revolução.

O que nos ensina a revolução russa? Se deixarmos para o dia seguinte da revolução, seremos atropelados pelas necessidades vitais do próprio processo produtivo, cuja responsabilidade, no dia seguinte da revolução, é produzir para milhões. A escola, previda pelas necessidades da vida, tenderá a copiar a escola capitalista e se concentrar no apoio à produção.

Educação e produção precisam conversar já nos nossos assentamentos. Precisam se acertar agora, para criarmos o embrião da nova escola do trabalho.

Neste sentido, nossas soluções têm que ter escala, têm que ser para a escola de massa. Mesmo que iniciem modestas, temos que nos preocupar que elas precisam ser soluções para política pública e não apenas para nossa própria escola.

Mas, precisamos situar os novos desafios de construção de uma escola dos trabalhadores, pensada na ótica dos trabalhadores, em nosso tempo. De nada adiantaria olharmos para as possibilidades de avanço que temos, desgarradas da realidade que nos cerca.

## **B. Exigências para o novo período**

### **1. Tarefa de lutar conta o fechamento das escolas do campo**

Cada escola do campo é um instrumento de luta.

Cada escola do campo é um laboratório destinado a recriar os processos educativos de formação humana.

Krupskaya: a nova escola será uma construção do magistério.

A escola como centro difusor de cultura e tecnologia na comunidade. Cada vez mais jogará papel central nos assentamentos.

## **2. Tarefa de resistência e enfrentamento ao controle da escola do campo pelo capital**

Após séculos de sonegação do conhecimento, a burguesia descobriu o “direito de aprender” dos trabalhadores.

No entanto, isso para nós é retrocesso. Isso é o que queríamos lá trás e não nos deram. Agora a conta ficou mais cara. Queremos direito à educação, à formação e não apenas aprender a ler e contar.

A estratégia do capital é controlar todas as escolas brasileiras.

Responsabilização, avaliação, meritocracia, privatização: como funciona na prática.

Base nacional comum para padronizar através de avaliação

- com avaliação censitária levaria ao apagamento da cultura dos povos do campo por estreitamento curricular
- avaliação amostral para efeito de política pública
- é avaliação amostral ou boicote nacional à avaliação – retirar as crianças dos processos de avaliação
- 50% dos alunos da escola
- a mesma coisa com prefeituras e estados (amostral ou boicote)

## **3. Tarefa de abrir espaço para avançar em direção à escola do trabalho**

O que é a escola do trabalho? Características desta escola (Marx):

1. participação direta das crianças no trabalho produtivo;
2. conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção
3. a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual

Mas podemos caminhar agora, sob o capital, para uma escola do trabalho?

Como Pistrak analisa esta questão?

Em particular nas discussões que tiveram lugar, surgiu a disputa sobre se do ponto de vista de Marx ou, mais precisamente, do ponto de vista dos termos da resolução do I

Congresso da Primeira Internacional, escrita por Max, o politecnismo é uma obra do presente ou do futuro.

Muitos ardentemente argumentavam que Marx tinha pensado na escola politécnica como uma escola da sociedade socialista e, conseqüentemente, não como uma escola do período de transição e, menos ainda, como uma escola da sociedade capitalista. (...)

Para nós, porém, é absolutamente indubitável que a escola politécnica é uma escola do presente, que é preciso construí-la agora e aqueles que argumentam que a escola politécnica se refere apenas ao futuro, na verdade, continuam tendo uma ideia conservadora da escola politécnica (...)” (25/26).

Portanto, devemos começar agora e de fato já começamos: quase 100 experiências de caminhar nesta direção foram examinadas neste II ENERA.

Quando avançaremos? Depende do que criemos nos assentamentos. Se conseguirmos avançar na organização social e econômica dos assentamentos, avançaremos também nos processos de recriação da escola.

Mais uma vez Pistrak diz:

No ensaio anterior, examinamos principalmente as tendências de mudança do conteúdo do trabalho educativo da escola desde a perspectiva do seu avanço para a politecnia. Está bem claro que a mudança do conteúdo do trabalho educativo não caminha independentemente, mas em estreita ligação com a mudança de todos os aspectos do trabalho escolar e da vida. (p. 147).

Por isso que a educação do campo é fundamental na recriação dos processos educativos. O acampamento, mesmo com todas as disputas que existem dentro dele, é central para redefinir a vida e a escola. O assentamento e sua escola são os embriões da escola do trabalho.

É no campo que se pode conectar a escola com o trabalho de forma mais direta e natural. De fato, nossas crianças já estão conectadas com o trabalho.

Novamente Pistrak:

A primeira conclusão que podemos tirar disso é que, no campo, a base de produção da escola é mais limitada, mais simples e, ao mesmo tempo, mais variada; por isso mesmo é muito mais clara e acessível em várias de suas partes para diferentes idades e pode ser, portanto, facilmente adotada pela escola. Nisso também reside a razão pela qual a escola do campo pode se tornar, e de forma mais rápida, uma escola do trabalho (...) do que as escolas urbanas. (p. 46).

E isso derruba de vez a proposta de teorias que acreditam que o campo é a cidade amanhã. Que o campo é só atraso a ser superado com a chegada do modo de vida urbano.

A contradição campo cidade é falsa. Foi criada pelo capital e se irá com ele. Esta contradição não se supera pela aniquilação do campo pela cidade. Mas pela eliminação do antagonismo entre a cidade e o campo e o entendimento de que ambos têm sua cultura, seu lugar.

E se não for por isso é pela razão de que: se o campo não planta, a cidade não come.

O campo precisa ser respeitado e tratado de forma digna.

Removidos estes obstáculos teóricos, do ponto de vista da escola, quais características metodológicas devemos valorizar nas nossas experiências que configurem um norte estratégico para o desenvolvimento da educação do campo? O que temos a aprender com os que se enfrentaram, antes que nós, com estes problemas?

A nova escola nega a forma e o método da escola do capital

Nega a exclusão e a subordinação

Nega as novas formas de exclusão e subordinação

Exclusão por dentro

Habilidades socioemocionais (cooperação como docilidade, como contraposição da luta, empreendedorismo como exploração)

Nega as relações de subordinação entre professor e estudante

Nega a avaliação como suporte desta relação que é fortalecida na proliferação dos exames e simulados

A nova escola baseia-se no:

**Trabalho** (tanto no sentido amplo, como no restrito do termo)

- Trabalho não é referência da escola atual pois está reservado a uma classe social que faz, enquanto outra pensa. A escola nasceu para quem pensa, o trabalho ficou fora.
- fases da nova escola (trabalho e politécnica)
  - depende do nível de desenvolvimento local
    - baixo desenvolvimento não significa que não possa haver conexão com o trabalho
    - trabalho socialmente útil
    - autosserviço

Da conexão com o trabalho advém o desenvolvimento de outras três categorias:

**1. Conhecimento:** a necessidade do domínio sólido das ciências e das artes para conduzir o trabalho

- ainda nos perdemos quando tentamos conectar com a vida e acabamos deixando o conhecimento em segundo plano
- enfrentamos o desafio da conexão dos conhecimentos e das artes com o trabalho (na teoria e na prática pedagógica)
- o desafio do desenvolvimento de uma nova abordagem do sistema educativo – na organização das disciplinas e nos materiais de ensino (temas geradores e complexos)
  - interdisciplinaridade pelo trabalho, pela prática, pela investigação dos fenômenos da vida
- tempos educativos (não só brincadeira e palavra de ordem)

## **2. Atualidade**

- o cerco do capital financeiro/produtivo aos trabalhadores
  - a luta entre o agronegócio e a agroecologia
- O MST está no front desta luta
  - Ontem se cobrava que a escola deve entrar na luta, no presente momento grave de crise. Mas este deve ser o método corrente com ou sem crise. Deve ser sua forma normal de operação. Deve ser seu processo natural.

## **3. Auto-organização dos estudantes**

- nova relação educador-educando
- baseada na investigação da realidade
- sem relações de subordinação
- a vida escolar nas mãos dos estudantes (IEJC)

Por que queremos um estudante que se auto-organize, que seja emancipado?

Porque sob o socialismo os trabalhadores não estão mais submetidos à vontade externa de outro ser humano, mas sim são os senhores da produção (Pistrak).

Não queremos a emancipação pela emancipação, a emancipação para o indivíduo que se esgota no indivíduo.

Não é só para fazer a opção de gênero – concessões que o próprio capitalismo está disposto a fazer.

Não é só para que se reconheça a igualdade racial.

Queremos que cada ser humano se sinta dono da produção. Ele não produz para o outro se apropriar privadamente do que ele produziu, produz para o coletivo e, portanto, também para si mesmo.

Isso distingue o socialismo. Esse novo senhor da produção precisa de conhecimento e de capacidade de se organizar no coletivo.

Isto, como bem sabe o capitalismo, a escola cria em cada nova geração.

- O maior tesouro que temos não é apenas a formação profissional, nem mesmo a politécnica. O maior tesouro é a nossa ciranda, celeiro da nova geração. É lá que se forja um novo homem e uma nova mulher. É a nossa educação fundamental.

Portanto, nesta nova etapa da educação do campo, devemos fixar como horizonte estratégico criarmos nos assentamentos a escola do trabalho, apoiando-nos nas experiências de construção existentes e construindo nosso próprio caminho.

*Luiz Carlos de Freitas / Faculdade de Educação da Unicamp em 24 de setembro 2015.*

MST – II ENERA – Setembro 2015

### **Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção**

1. Vivemos em uma sociedade capitalista, cuja base de sustentação está na *relação antagônica entre capital e trabalho*, entre os donos do capital e os trabalhadores. E seu funcionamento se dá a partir de duas leis gerais: a lei da *exploração entre os seres humanos*, pela exploração da mais-valia; e a lei da *exploração da natureza* com uma forma de produção que destrói os bens naturais, necessários à vida humana, porque o objetivo do lucro, do negócio é colocado acima de tudo. Como trabalhadores, quando assumimos o objetivo de transformar a sociedade e trabalhar pelo bem da humanidade, nossa luta essencial é para que estas duas leis sejam “revogadas” e novas relações sociais estabelecidas.
2. Nesta luta precisamos ser *radicais*, “aprender a coisa na raiz” (Marx), na compreensão e na ação. Não tem meio termo! Ou nos posicionamos do lado do capital ou do lado do trabalho. Ou trabalhamos pela continuação da lógica exploradora do capital ou lutamos pela construção da república do trabalho. Ou defendemos o agronegócio, que é o modelo do capital para a agricultura, ou trabalhamos pela agricultura camponesa, que é o projeto dos trabalhadores. Ou reproduzimos a pedagogia do capital ou ajudamos a construir a pedagogia do trabalho. Essa tomada de posição supõe entender que a realidade se move desde estes polos antagônicos em disputa e que as alternativas se constroem quando se aprende a agir sobre as contradições que emergem em cada momento e em cada lugar. A ideologia dominante tenta nos fazer acreditar que este confronto não existe, em nenhum plano, e o máximo a que podemos aspirar é “aperfeiçoar” (reformatar) o capitalismo.
3. O *projeto educativo socialista* se constitui no confronto entre capital e trabalho na esfera da formação humana, em particular na forma de pensar e fazer a educação dos trabalhadores, que são o tempo todo disputados pela pedagogia do capital. Chamamos de *Pedagogia Socialista* ao conjunto de esforços teóricos e práticos de fazer a educação dos trabalhadores na direção de *transformar radicalmente a sociedade capitalista e construir uma nova ordem social, socialista*.
4. A missão histórica central da Pedagogia Socialista, que se realiza a partir das exigências de cada momento histórico e de cada realidade específica, é a formação de uma *“consciência de massa socialista”* (Marx). Em síntese, quer dizer “a consciência da necessidade de uma revolução fundamental” (Marx), aquela que visa “a transformação radical das condições de vida da humanidade” (Lenin), muda a existência industrial e política de cada indivíduo social e, conseqüentemente, muda “toda sua maneira de ser” (Marx). Esta consciência é uma exigência indispensável para que a maioria do povo se envolva na tarefa coletiva de sua autoemancipação.
5. *E como se forma a consciência socialista?* Esta é uma questão que precisamos aprofundar. Mas há pelo menos dois aspectos básicos a compreender, quando trabalhamos com educação: (1º) não se chega a ser socialista, a lutar pela revolução, sem buscar libertar-se da ideologia dominante que afirma a lógica de funcionamento do capitalismo como eterna e única alternativa de organizar a vida em sociedade; (2º) “a libertação é um ato histórico, não um ato mental” (Marx); a transformação radical da consciência não é estritamente um “trabalho da consciência sobre a consciência”, mas um exercício processual de negação

prática das estruturas materiais geradoras da ideologia do capital (Mészáros). O trabalho de formação da consciência socialista requer que as pessoas experimentem se movimentar dentro de novas relações sociais, e sintam que isso é melhor para suas vidas.

6. São pilares estratégicos para orientar exercícios reais de construção da Pedagogia Socialista, ainda que limitados pelas condições objetivas atuais: (1º) a vivência do *trabalho como valor de uso* (e não mercadoria), constituído como uma “atividade produtiva socialmente necessária” (Marx), e organizado coletivamente entre trabalhadores livremente associados; (2º) a prática do coletivo, ou do valor da *comunidade real*, na vida das pessoas, desde novas formas de organização do trabalho em suas várias dimensões. “Somente dentro da comunidade *cada indivíduo* possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a *liberdade pessoal* só se torna possível *dentro da comunidade (...)*. Na *comunidade real*, os indivíduos obtêm sua *liberdade* por meio de sua *associação*” (Marx). Este é um aprendizado fundamental em nosso projeto; (3º) a construção de formas de estudo (na escola ou fora dela) que materializem uma concepção de conhecimento que permita compreender a realidade (sociedade e natureza), nas suas determinações, relações, processos, contradições, que tecem e movimentam a vida, em sua essência. E a dialética a ser aprendida é a de “compreender, para transformar e transformar compreendendo” (Barata-Moura).
7. A construção da Pedagogia Socialista não é, pois, uma tarefa só para depois da revolução, exatamente porque é condição para que se lute por ela. O movimento dialético que pode nos orientar é aquele expresso na análise de Marx (em documento da I Internacional, de 1869): “*Por um lado, uma mudança das circunstâncias sociais se faz necessária para estabelecer um sistema adequado de educação e, por outro, um sistema adequado de educação se faz necessário para produzir uma mudança das circunstâncias sociais; devemos, portanto, partir de onde nos encontramos*”.
8. A Pedagogia Socialista não é apenas uma crítica-denúncia da situação atual do capitalismo, embora parta de uma análise rigorosa dela. Também não é um conjunto de postulados teóricos abstratos, embora envolva posicionamentos teóricos de fundo: seu referencial teórico é o materialismo histórico-dialético, como análise do capitalismo e concepção de conhecimento, referencial que produz uma determinada visão de educação, e também do trabalho educativo específico da escola. Ela é afirmação teórica e prática de uma alternativa emancipatória radical, construída pelos próprios trabalhadores e suas organizações, em todo o mundo. Práticas de realidades e identidades diferentes, mas que se conectam pelo projeto político de classe comum.
9. A Pedagogia Socialista é uma construção coletiva que não pode ser estabelecida por decreto ou de cima para baixo, venha de quem vier. Sua construção, no entanto, não é espontânea e sim um trabalho coletivo com objetivos, análise da situação e planejamento. Por um lado temos a luta e o trabalho do dia-a-dia com o povo na realização de suas tarefas imediatas vitais. Por outro lado temos o objetivo histórico da revolução social. É entre os termos desta contradição dialética, e não fugindo dela, que o movimento de construção do projeto educativo socialista precisa abrir seu caminho. É preciso enfrentar permanentemente uma dupla ameaça: a de perdermos o caráter de massa desse movimento, perder o chão concreto e ficar só no mundo das ideias e discursos abstratos, virando seita, e a de abandonar o objetivo histórico, caindo na acomodação ou no reformismo.

10. A Pedagogia Socialista se refere a um projeto educacional grandioso e por isso *não se restringe à educação escolar*. É muito mais ampla. *Mas é tarefa desta pedagogia pensar e ir experimentando uma escola que integre os esforços de construção do socialismo*. Isso implica transformações radicais de conteúdo e forma da escola capitalista. Novamente reafirmamos: não se cria um novo modo de fazer escola sem ir exercitando processos de transformação, desde as circunstâncias sociais onde nos encontramos. E o desafio a ser assumido no trabalho cotidiano da escola, é o de buscar as possibilidades de exercitar os pilares da estratégia da Pedagogia Socialista, na especificidade do ambiente educativo escolar.
11. A Pedagogia Socialista tem no seu horizonte uma *educação omnilateral*, aquela que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano, de modo relacional e tendo como base o *princípio educativo do trabalho*, que forma e transforma as pessoas. Não é um “treino para a vida”, mas a vida mesma, intencionalizada como formação humana, que vai dando forma à condução do viver de cada um. E este projeto inclui a construção de uma *Escola Politécnica do Trabalho*, em que o vínculo entre estudo e trabalho se faz na direção da apropriação da ciência e do aprendizado de relações sociais necessárias para que os trabalhadores assumam o comando e a realização da produção social.
12. O MST é um movimento social de trabalhadores camponeses que lutam pela terra, pela reforma agrária e por transformações estruturais na sociedade capitalista. Desde seu início incluiu a educação como tarefa prioritária. O Movimento se associa aos esforços históricos de construção da Pedagogia Socialista, à medida que intencionaliza seu trabalho educativo para formação de seres humanos mais plenos, *lutadores* e *construtores* de um novo modo de produção da vida e de novas relações sociais, agindo sobre as contradições da realidade do trabalho do campo, e em diálogo com outras práticas e reflexões da classe trabalhadora.
13. Construimos a *Pedagogia do Movimento* na dialética da *luta* pelo acesso dos trabalhadores camponeses à educação pública e da busca de uma *construção* autônoma de práticas educativas e formulações pedagógicas, conectadas aos nossos objetivos formativos mais amplos. As circunstâncias sociais impõem muitos limites ao nosso trabalho e nem sempre acertamos. Mas em nosso percurso já pudemos experimentar práticas que permitem *por as mãos no futuro*, e refinar a compreensão da estratégia e de nossas lutas imediatas prioritárias. Como educadores do MST, somos uma parte pequena do conjunto dos trabalhadores da educação. Se atuarmos de forma isolada, sem buscar nos associar a outros trabalhadores, do campo e da cidade, não iremos muito longe nesta construção. Mas se ficarmos apenas discutindo e não fizermos o esforço de construção pedagógica em nossos espaços e atividades particulares, incluindo as escolas, não chegaremos a nenhum lugar.
14. Mas inserir nosso trabalho cotidiano na construção coletiva da Pedagogia do Movimento e na direção histórica da Pedagogia Socialista é um *desafio político* que precisa ser renovado a cada dia, a cada ação. Algumas *atitudes* básicas para materializar este desafio no momento atual:

(1ª) *Insubordinação coletiva às regras e aos padrões da política educacional que são obstáculos para construção do projeto educativo dos trabalhadores*. Precisamos nos associar a outros trabalhadores nas lutas e confrontar na prática de nossas escolas e comunidades a lógica da mercantilização da educação pública e seu atrelamento a

exigências da pedagogia do capital que reduzem os horizontes de formação da juventude. E lutar contra quem nos quer fazer meros executores de programas pedagógicos pensados longe de nós e contra nossa classe, impedindo-nos de realizar nosso trabalho como *atividade criativa*.

(2ª) *Disposição pessoal e organização coletiva para continuar a construção de nossas práticas*, desde as questões e possibilidades da realidade em que trabalhamos: precisamos ajudar a construir a Pedagogia Socialista desde os desafios da Reforma Agrária Popular, ajudando a preparar a nova geração dos *produtores associados da agricultura camponesa agroecológica do século XXI*. Nas escolas, desde as condições objetivas de cada lugar, fazer algumas transformações básicas: romper com o trabalho pedagógico preso na sala de aula e isolado das questões da vida, da atualidade; alterar o lugar dos estudantes: de “alunos” (“seres sem luz”) a educandos auto-organizados que participam da condução do seu processo educativo; e garantir uma organização coletiva dos educadores.

(3ª) *Disciplina de formação coletiva e pessoal*. “Os projetos sociais humanistas, revolucionários, se mantêm sempre que exista quem os leve a cabo” (Silvio Rodriguez). Esta tarefa grandiosa exige muito preparo e dedicação! Exigimos do sistema público de educação uma formação profissional de qualidade para o conjunto dos educadores, mas não esperemos do Estado a formação política, pedagógica e ética necessária para desenvolver nosso projeto. Precisamos nos apropriar dos fundamentos do que nos está sendo imposto, e os da nossa pedagogia, para compreender os contrapontos fundamentais; precisamos de uma formação alargada que amplie nossa visão de mundo e nossa sensibilidade humana; e precisamos nos dispor a um combate ético aos pilares ideológicos do capitalismo: individualismo, consumismo e presenteísmo, em nossa própria vida, para sermos exemplos para nossas comunidades. Estamos convocados a *cultivar a esperança*, sem acomodação, sem resignação, sem aventureirismos, e com coerência. Nosso compromisso coletivo: *lutar sempre, estudar muito e trabalhar persistentemente*. Já nos vemos *em plena força de seres humanos libertos!*

Roseli Salete Caldart, MST, Setor de Educação.

## ANEXO II

**Tabela 7:** Número de matrículas por unidade escolar /Araguatins - 2013 a 2016

**Tabela 8:** Número de matrículas por unidade escolar /Tocantinópolis - 2013 a 2016

**Tabela 7: Número de matrículas por unidade escolar /Araguatins - 2013 a 2016**

Povoado	Escola	ANO	Ed infantil	Ensino fundamental inicial					Total	Obs.
			Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano		
Macaúba	Esc. Municipal Aureliano José Ferreira	2013	41	16	19	35	10	17	138	Seriada (atendia do pré ao 9º ano, a partir de 2016 somente do pré ao 5º ano)
		2014	41	16	18	17	28	14	134	
		2015	40	23	16	23	18	27	147	
		2016	40	20	22	17	22	21	142	
Araguanopolisou Povoado Socó	Esc. Municipal Padre Vitório	2013	15	20	23	36	31	26	151	Seriada (atende do pré ao 9º ano)
		2014	14	19	20	24	42	31	150	
		2015	10	25	21	23	27	34	140	
		2016	10	19	30	34	24	30	147	
Transaraguaia	Esc. Municipal Prof. Edgard Tolentino	2013	19	6	11	26	18	17	97	Seriada e multisseriada Multisseriada nas turmas do Pré I e Pré II e as turmas do 1º e 2º
		2014	17	10	7	10	18	16	78	
		2015	16	12	12	16	13	19	88	
		2016	17	9	11	10	13	12	72	
P.A. 2 Assentamento dona Eunice (Vila Falcão)	Esc. Municipal Professora Djanira Rodrigues Da Silva	2013	32	18	26	44	11	10	141	Seriada (atende do pré ao 5º ano)
		2014	44	20	17	27	43	0	151	
		2015	33	29	21	26	38	46	193	
		2016	34	27	23	24	25	37	170	
Taquarizinho	Esc. Municipal Rui Barbosa	2013	11	13	19	19	19	18	99	Seriada (atende do pré ao 9º ano)
		2014	0	11	12	14	17	17	71	
		2015	-	11	12	20	18	19	80	
		2016	25	14	7	13	15	16	90	
São João	Esc. Municipal Blandina Seixas	2013	4	3	6	6	1	1	21	Escola multietapa e multisseriada
		2014	4	6	3	6	3	0	22	
		2015	8	2	6	3	4	1	24	
		2016	8	4	1	5	1	2	21	
Cajueiro	Esc. Municipal Januário Ribeiro Da Silva	2013	2	2	4	4	3	3	18	Multisseriada e multietapa 1 Turma: Ed Infantil até o 2º ano 1 Turma: 3º até o 5º ano
		2014	14	4	4	4	3	3	18	
		2015	8	5	4	8	4	3	32	
		2016	2	10	5	8	3	0	28	
Trecho Seco	Esc. Municipal Juscelino K.	2013	3	2	4	2	3	5	19	Escola multietapa e multisseriada
		2014	-	3	2	4	3	3	15	
		2015	3	1	1	2	2	2	11	
		2016	2	5	1	4	4	2	14	
Associação Canto do Barreiro	Esc. Municipal Luiz Borges de Arruda	2013	3	1	1	4	4	-	13	Escola multietapa e multisseriada
		2014	5	3	2	3	2	11	16	
		2015	3	2	4	1	4	3	17	
		2016	1	5	2	4	1	4	18	

Santa Tereza	Esc. Municipal Profa. Adelina de Andrade	2013	3	5	6	10	9	3	36	A partir de novembro de 2016 a escola passou a ser multietapa e multisseriada
		2014	6	5	5	3	12	3	34	
		2015	-	-	-	7	6	10	23	
		2016	1	5	5	3	6	4	24	
Água Amarela	Esc. Municipal Profa. Maria Aparecida Mota	2013	16	9	5	10	3	4	47	Escola Multisseriada
		2014	10	5	6	1	13	2	37	
		2015	12	4	6	8	7	12	49	
		2016	7	7	3	6	8	4	35	
P.A. Ouro Verde	Esc. Mun. Santo Izídio	2013	11	6	6	4	7	0	34	Multisseriada e Multietapa 1 Turma: Ed Infantil até o 1º ano 1 Turma: 2º até o 5º ano
		2014	13	5	9	6	5	0	38	
		2015	6	10	4	11	3	4	38	
		2016	9	7	11	4	8	3	42	
Natal	Esc. Municipal vereador Guilherme Parente	2013	22	19	25	38	23	0	127	Seriada (atende do pré ao 9º ano)
		2014	37	13	19	25	44	0	138	
		2015	39	22	19	21	33	40	174	
		2016	-	17	18	16	18	27	96	
P. A Maringá	Esc. Municipal Maringá	2013	10	21	25	28	15	25	124	Seriada (atende do pré ao 9º ano)
		2014	22	14	17	23	29	22	127	
		2015	17	16	11	25	19	25	113	Multisseriada no Pré.
		2016	18	23	18	14	20	12	93	
P.A. Planalto	Esc. Mun. Luiz Rodrigues	2013	6	3	9	17	9	10	54	A partir de 2016 a escola passou a ser Multisseriada
		2014	4	6	4	9	19	10	52	
		2015	12	3	8	6	13	19	61	
		2016	7	5	3	7	5	13	40	
P. A Santa Cruz	Esc. Mun. Santa Cruz	2013	20	8	13	12	6	16	75	A partir de 2016 a escola passou a ser Multisseriada
		2014	10	11	12	13	13	9	68	
		2015	17	12	12	11	14	10	76	
		2016	15	7	7	12	12	13	66	

Fonte: SEMED /SETOR DE INSPEÇÃO/2013 e 2015 e 2016/ARAGUATINS/2016

**Tabela 8: Número de matrículas por unidade escolar /Tocantinópolis - 2013 a 2016**

Povoado	Escola	ANO	Ed infantil	Ensino fundamental inicial					Total	Obs.
			Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano		
Ribeirãozinho	Alvino Nunes	2013	07	1	6	1	2	4	21	Escola multietapa e multisseriada
		2014	07	3	2	2	1	-	15	
		2015	10	2	4	2	7	-	25	
		2016	5	8	1	5	3	3	25	
Pedro Bento	Antônio Fernandes dos Santos	2013	17	9	3	5	4	2	40	Escola multisseriada
		2014	12	4	7	5	2	7	37	
		2015	15	7	7	8	2	3	42	
		2016	12	10	9	10	9	4	54	
Olho d'Água	Novo Aeroporto	2013	15	4	7	6	5	1	38	Escola multisseriada
		2014	14	6	5	8	4	3	40	
		2015	17	4	3	7	8	5	44	
		2016	13	9	4	5	7	6	44	
Chapadinha	São Sebastião	2013	5	3	3	2	2	2	17	Escola multietapa e multisseriada Fechou em 2015
		2014	3	-	-	-	-	-	-	
Passarinho	7 de Setembro	2013	13	4	2	4	4	6	33	Escola multisseriada
		2014	6	6	4	3	6	4	20	
		2015	6	3	5	-	-	-	14	
		2016	6	3	3	3	-	-	15	
Folha Grossa	Manoel de Sousa Lima	2013	9	9	5	8	4	9	44	Escola multisseriada
		2014	22	3	10	6	10	3	54	
		2015	19	13	2	10	8	5	57	
		2016	12	12	12	5	8	5	54	
Mumbuca	Rawlisson Aguiar Silva	2013	4	6	-	3	5	1	19	Escola multietapa e multisseriada
		2014	5	1	4	1	-	-	11	
		2015	6	6	1	4	-	-	17	
		2016	5	2	3	1	4	-	15	
Rodagem	Iraídes Alves Ferreira	2013	-	6	6	4	-	-	16	Escola multisseriada Fechou em 2014
		2014	-							

Fonte: SEMED – Tocantinópolis/Censo Escolar Resultado Final – 2013 a 2016

**ANEXO III**  
**INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

**Perfil da Escola**

1. Nome da Escola:
2. Número de salas e dependências:
3. Onde está localizada a escola? (cidade, distrito, fazenda, Estado, localidade, povoado etc.)
4. Estrutura física da escola:
5. Horário de funcionamento:
6. Taxas de número de alunos, aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série:  
Número de alunos por turno:  
Número de alunos por turma:  
Taxa de aprovação:  
Taxa de reprovação:  
Taxa de abandono:  
Taxa de distorção idade-série:
7. Número de professores e administrativo:
8. Rota do transporte escolar:
9. Existe rotatividade de professores? Caso positivo, quais os motivos?
10. Ações governamentais - Existe(m) programa(s) de política pública educacional na sua escola? \_\_\_\_\_ Caso positivo, quais são e como você avalia esse(s) programa(s)?

Programa 1:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Muito Insatisfatório

Justifique a sua resposta:

Programa 2:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Muito Insatisfatório

Justifique a sua resposta:

Programa 3:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Insatisfatório ( ) Muito Insatisfatório

Justifique a sua resposta:

### Perfil dos professores

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Você reside na: ( ) Zona rural ( ) Zona urbana

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado

Especialização (área) \_\_\_\_\_

Mestrado (área) \_\_\_\_\_

Se você desenvolveu monografia ou dissertação, a educação do campo foi tema destes trabalhos? ( ) Sim ( ) Não

Indique qual: \_\_\_\_\_

#### PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

( ) sim ( ) não

(Assinale aqueles dos quais participou)

( ) Seminário Estadual da Educação do Campo;

( ) Estudos sobre Educação do Campo ofertado pela Secretaria

( ) Grupo de Estudo em Educação do Campo

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. Você é efetiva ou contratada na rede? \_\_\_\_\_

5. Você já participou do plano de cargos e salários na rede em que você trabalha:

6. Há quanto tempo você atua no magistério? \_\_\_\_\_ E nesta escola? \_\_\_\_\_

7. Qual é o salário atual que a rede paga para você? \_\_\_\_\_

### Perfil dos familiares dos alunos

#### CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DA FAMÍLIA:

1- Os pais são:

( ) Casados ( ) Separados

( ) Pai falecido ( ) Mãe falecida

( ) Pai desconhecido ( ) Mãe desconhecida

Mora com: ( ) Pai e mãe ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Outros: \_\_\_\_\_

PAI - Nome: \_\_\_\_\_

Idade:            Escolaridade:                            Profissão:

Empregado ( ) sim - Local de trabalho: \_\_\_\_\_ ( ) não - desde quando está desempregado: \_\_\_\_\_

Atividade/Função que exerce:

Renda mensal R\$:

MÃE - Nome: \_\_\_\_\_

Idade:            Escolaridade:                            Profissão:

Empregado ( ) sim - Local de trabalho: \_\_\_\_\_ ( ) não - desde quando está desempregado: \_\_\_\_\_

Atividade/Função que exerce:

Renda mensal R\$:

Outros (quem?) \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_

Idade:            Escolaridade:                            Profissão:

Empregado ( ) sim - Local de trabalho: \_\_\_\_\_ ( ) não - desde quando está desempregado: \_\_\_\_\_

Atividade/Função que exerce:

Renda mensal R\$:

2. A moradia dos responsáveis é: ( ) Tijolo ( ) Taipa

( ) Própria

( ) Própria em pagamento Valor mensal R\$ \_\_\_\_\_

( ) Alugada Valor do aluguel \_\_\_\_\_

( ) Cedida Por quem ? \_\_\_\_\_

( ) herdada De quem ? \_\_\_\_\_

( ) Outra situação \_\_\_\_\_

## 3 Composição do grupo familiar:

Número de pessoas no grupo familiar:

Possui irmão(s) ou outro membro do grupo familiar estudando na educação básica ou no ensino superior?

Educação básica ( ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_\_

Ensino superior ( ) Sim ( ) Não

Quantos? \_\_\_\_\_

Recebe bolsa família? ( ) Sim ( ) não – valor da bolsa/benefício: \_\_\_\_\_

## 4. Na sua residência e/ou de sua família tem: (marcar com X se sim ou não)

Itens	Sim	Não	Quantos
Aparelho de TV			
Motocicleta (Mod./ano) _____/_____			
Automóvel (Mod./ano) _____/_____			
Banheiro ( ) Fora ( ) Dentro			
Fossa séptica			
Fossa seca			
DVD			
Geladeira			
Máquina de lavar roupa			
Tanquinho de lavar roupa			
Internet			
Celular			
Microcomputador / Notebook			

Energia Elétrica: ( ) sim ( ) não ( ) outros: \_\_\_\_\_

Água encanada: ( ) sim ( ) não ( ) outros: \_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL**

### **1º Encontro – Araguatins e Tocantinópolis**

1. Qual é a concepção de educação que vocês seguem? E como esta concepção está relacionada com a escola e a prática pedagógica que vocês desenvolvem?
2. O que é escola do campo? Vocês sabem o que significa a concepção de educação do e no campo?
3. Vocês acham que deveria haver uma educação específica para as escolas do campo ou não? Justifiquem a resposta.
4. As escolas em que vocês atuam têm relação com os movimentos sociais?
5. Como é trabalhar em escola multisseriada? Vocês gostam ou não gostam?
6. Quais as dificuldades que vocês possuem quando lidam com uma sala heterogênea – como é o caso da escola multisseriada? Ela pode dar certo?
7. Vocês conhecem os objetivos da educação estabelecidos no âmbito do sistema municipal de educação?
8. Como vocês relacionam a concepção de educação com as atividades que desenvolvem na sala de aula?
9. Como fazem para selecionar e organizar os conteúdos?
10. E os livros didáticos, como vocês vêm trabalhando?

### **2º Encontro – Araguatins e Tocantinópolis**

1. Qual é o conhecimento mais importante para ser ensinado para os alunos?
2. O professor deve ensinar ou ser o organizador das atividades?
3. De que forma os alunos devem construir seus conhecimentos?
4. Os alunos devem eles mesmos construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana?
5. O que vocês conhecem sobre a pedagogia de projetos?
6. O documento norteador da proposta curricular do estado e que vocês seguem está organizado por competências e habilidades, aí eu pergunto: Como vocês estão trabalhando para desenvolver as competências e habilidades dos alunos?
7. Quais diretrizes pedagógicas a Secretaria de Educação segue para as escolas do campo?
8. Quantas horas são destinadas para a sala de aula, planejamento e atendimento aos alunos (aula de reforço)? São suficientes?
9. O que vocês sabem sobre a relação do domínio de conhecimentos e as lutas sociais pela melhoria das condições de vida?
10. Quais as ações que são promovidas pela escola para que o trabalho pedagógico concreto possa promover a transformação social?
11. Em sua opinião a escola multisseriada tem dado certo?
12. Quais são as possibilidades e limites de trabalho com as salas multisseriadas?

### **3º Encontro – Araguatins e Tocantinópolis**

1. O que vocês sabem sobre a relação do domínio de conhecimentos e as lutas sociais pela melhoria das condições de vida?
2. Quais as ações que são promovidas pela escola para que o trabalho pedagógico concreto possa promover a transformação social?
3. O professor deve ensinar ou ser o organizador das atividades?

4. De que forma os alunos devem construir seus conhecimentos?
5. Os alunos devem eles mesmos construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana?
6. O que vocês conhecem sobre a pedagogia de projetos?
7. O documento norteador da proposta curricular do estado e que vocês seguem está organizado por competências e habilidades, aí eu pergunto: Como vocês estão trabalhando para desenvolver as competências e habilidades dos alunos?
8. Quais os livros/autores que vocês já leram que tratam sobre a
  - A) Pedagogia Tradicional
  - B) Pedagogia Construtivista
  - C) Pedagogia de Projetos
9. É possível ser construtivista e tradicionalista?
10. É possível ser tradicional e usar a pedagogia de projetos?
11. Qual é o papel da professora no construtivismo e em que difere do ensino tradicional?
12. Qual é o papel da professora na pedagogia de projetos e em que difere do ensino tradicional e construtivista?
13. Destas, quais as categorias que você aprendeu?
  - A) Da Pedagogia Tradicional
  - B) Da Pedagogia Construtivista
  - C) Da Pedagogia de Projetos
14. Vocês sabem qual a pedagogia em que se baseia a concepção Por uma Educação do e no Campo?
15. Quais são as categorias que norteiam a concepção Por uma Educação do e no Campo?
16. Vocês já tinham estudado sobre as teorias pedagógicas? Onde? O que foi estudado?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

- 1 Quais os projetos que estão sendo desenvolvidos pela escola e quais os projetos que a secretaria desenvolve?
- 2 Você conta com ajuda da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, no planejamento, nas orientações pedagógicas, outros?
- 3 A secretaria realiza acompanhamento pedagógico? Fornece curso de formação para você?
- 4 Quais diretrizes pedagógicas a Secretaria de Educação segue para as escolas do campo?
- 5 O que é escola do campo? Você sabe o que significa a concepção de educação do e no campo?
- 6 Vocês acham que deveria haver uma educação específica para as escolas do campo ou não? Justifiquem a resposta
- 7 Qual é a sua visão sobre a escola multisseriada?
- 8 Como é trabalhar em escola multisseriada?
- 9 Quais as dificuldades que você possui quando lida com uma sala heterogênea – como é o caso da escola multisseriada?
- 10 Em sua opinião a escola multisseriada tem dado certo? Quais são as possibilidades e limites de trabalho?
- 11 Como são trabalhados os dados de aprendizagem dos alunos na ação pedagógica?
- 12 Como são organizados os momentos de estudo e planejamento?
- 13 Como você trabalha o planejamento para as turmas multisseriadas?
- 14 Como é feito o acompanhamento da aprendizagem dos alunos?
- 15 Como é realizada a avaliação da aprendizagem?
- 16 Quais as estratégias de ensino adotadas por você que tenham dado certo no processo de aprendizagem dos alunos?
- 17 Em sua opinião, como deve ser a relação professor e aluno?
- 18 Qual a importância do conteúdo no processo de aprendizagem dos alunos?
- 19 Você é um professor conteudista?
- 20 Qual destas teorias pedagógicas você conhece e procura aplicar na prática: construtivismo, escolanovismo, tecnicismo, pedagogia libertadora, professor reflexivo, pedagogias da competência, pedagogia de projetos, outros?
- 21 Qual dessas teorias embasa sua prática pedagógica?
- 22 Quais os princípios desta teoria que você mais utiliza na prática pedagógica?
- 23 Como você coloca em prática esta teoria?
- 24 Como deve ser a relação professor e aluno?
- 25 Como deve ser a relação do professor frente aos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos?
- 26 Qual deve ser a relação dos alunos com o conteúdo?
- 27 Você conhece a teoria da Pedagogia Histórico-crítica? O que sabe?
- 28 Qual é a perspectiva adotada no projeto político pedagógico da escola?
- 29 Qual a principal característica da proposta pedagógica da escola em que você trabalha?
- 30 Comente sobre a concepção de educação, organização da escola e prática pedagógica – de acordo com as propostas educacionais que estão expressas nos documentos oficiais da secretaria e do PPP da escola.

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SEMEC

1. A escola conta com o apoio da Secretaria de Educação, em que sentido?
2. Quais os projetos que estão sendo desenvolvidos pela escola e quais os projetos que a SEMEC desenvolve?
3. De que forma a equipe pedagógica da Secretaria de Educação ajuda as escolas no planejamento, nas orientações pedagógicas, outros? A SEMEC realiza acompanhamento pedagógico? Fornece curso de formação professores? Quais?
4. Quais diretrizes pedagógicas a Secretaria de Educação orienta para as escolas do campo?
5. O que é escola do campo? Você sabe o que significa a concepção de educação do e no campo?
6. Vocês acham que deveria haver uma educação específica para as escolas do campo ou não? Justifiquem a resposta
7. Qual é a visão da SEMEC sobre a escola multisseriada?
8. Como é trabalhar em escola multisseriada?
9. Quais as dificuldades que os professores enfrentam quando lidam com uma sala heterogênea – como é o caso da escola multisseriada?
10. Em sua opinião a escola multisseriada tem dado certo? Quais são as possibilidades e limites de trabalho?
11. Qual a importância do conteúdo no processo de aprendizagem dos alunos?
12. Qual destas teorias pedagógicas vocês conhecem e orientam os professores: construtivismo, escolanovismo, tecnicismo, pedagogia libertadora, professor reflexivo, pedagogias da competência, pedagogia de projetos, outros?
13. Qual dessas teorias embasa o trabalho da SEMEC junto às escolas do campo?
14. Vocês conhecem a teoria da Pedagogia Histórico-crítica? O que sabem?
15. Qual é a perspectiva pedagógica que vocês orientam para serem contempladas nos projetos políticos pedagógicos das escolas?
16. Comentem sobre a concepção de educação, organização da escola e prática pedagógica – de acordo com as propostas educacionais que estão expressas nos documentos oficiais da secretaria e do PPP da escola.
17. Como é o investimento financeiro para essas escolas? Quais os limites que o governo municipal encontra para investir nessas escolas?
18. Como é feita a seleção dos professores para atuarem na zona rural, especialmente nas salas multisseriadas?
19. Vocês têm Plano de cargo e salário?
20. Existe rotatividade de professores? Quais os motivos?