



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO
CAMPO**

Amargosa-Bahia

2016

MAGNÓLIA PEREIRA DOS SANTOS

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientador: Professor Doutor Claudio Félix dos Santos

Amargosa-Bahia

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

MAGNÓLIA PEREIRA DOS SANTOS

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) Educação do Campo, Área de Concentração I - Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, em 04 de abril de 2016, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/URFB, composta pela banca examinadora:

Prof. Dr. Claudio Félix dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Doutor em Educação pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237p Santos, Magnólia Pereira dos.
A Pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo. / Magnólia Pereira dos Santos. – Amargosa, BA, 2016.
191f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Drº Claudio Félix dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2016.
Bibliografia: f. 179 - 190.
Inclui Apêndice

1. Educação do Campo. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Santos, Claudio Félix dos. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

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, 200

Dedico aos meus pais **Américo** e **Olga**, as minhas filhas **Taynara** e **Jamille**,
aos meus netos **Cássio** e **Vinicius** e ao meu marido **Guilherme**.
As **professoras e professores** de Classes Multisseriadas do Campo da Bahia, em
especial de Feira de Santana.

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos e não esquecer ninguém é sempre muito arriscado, portanto, agradeço a todas e todos (amigos/as, colegas de trabalho) que contribuíram de diferentes formas para a realização deste trabalho.

Um agradecimento em particular ao Professor Doutor Claudio Félix dos Santos pelo respeito às ideias de seus orientandos, principalmente pelo cuidado e competência em todo o processo de orientação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação do Campo pelas orientações e contribuições durante o curso.

Às professoras Celi Taffarel, Marise Carvalho e Kátia Sá pelo carinho e respeito profissional.

Às colegas de trabalho Rosângelis Lima e Laís Alcântara pelo cuidado, parceria e amizade no desenvolvimento do curso de formação de Professores de Classes Multisseriadas.

Aos professores e professoras de Classes Multisseriadas do Campo o meu muito obrigado pela confiança.

Aos meus pais, irmãs, irmão e sobrinhos pelo suporte durante todo o curso o meu muito obrigada.

Ao meu querido sobrinho “Sinho” pelo companheirismo e amizade em nossas infindáveis viagens.

Ao meu marido Guilherme o meu porto seguro em todas as horas.

Às minhas queridas filhas Jamille e Taynara pelo convívio e certeza do carinho e respeito por minhas escolhas.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na Linha de “Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo”, do Mestrado Profissional de Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Parte da compreensão de que numa sociedade capitalista dividida em classes com interesses antagônicos, o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, a serviço da classe dominante, e será outro se ela se posicionar a favor dos interesses da classe trabalhadora. Assim, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica como um ponto de apoio na luta dos educadores que almejam uma educação emancipadora, questionamos: *Qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira?* Nosso objetivo é *analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana/Bahia*. Para tanto, foi desenvolvido um curso de “Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo no Município de Feira de Santana-Bahia fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica”, no período de março a dezembro de 2015 com a participação de vinte e cinco professores da Rede Pública Municipal de Educação. Durante o processo formativo foram discutidos os seguintes temas: *Classes Multisseriadas (aspectos históricos, políticos e pedagógicos), Questão Agrária e Educação no meio rural/campo, Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos (filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos), Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo*, não de maneira mecânica, mas a partir de suas contradições. A pesquisa é de caráter bibliográfico e empírico com base na Teoria do Conhecimento materialista, histórica, dialética. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze professores e professoras de classes multisseriadas do campo que participaram do curso. Utilizamos entrevistas com o objetivo de responder a questão investigativa e para a análise exploramos as categorias do método: necessidade e possibilidade, sendo possível organizar alguns tópicos para análise: a) **necessidades**: necessidade de máxima apropriação do conhecimento nas escolas do campo; necessidade de formação humana com compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo; necessidade de articulação do conhecimento universal e saberes dos povos do campo; b) **desafios**: Tempo Pedagógico; Currículo; Relação conteúdo-forma-destinatário; c) **possibilidades**: Unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas; Elaboração de uma Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela pedagogia histórico-crítica. Os resultados das análises indicam as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica crítica contribuir com o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas, mas aponta como necessário o diálogo entre essa teoria pedagógica e a Educação do Campo, na formação de professores, no sentido de assegurar à classe trabalhadora do campo um ensino de qualidade socialmente referenciado.

Palavras-chave: Formação de Professores; Classes Multisseriadas; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This research is part of the topic “Teacher Training and the Organization of the Pedagogical Work in Rural Schools “ of the professional master of rural education at Federal University of the Bahia Reconcavo. Part of the understanding is that in a capitalist society, which is divided into classes with antagonistic interests, the role of education in school will be one if it is dedicated to the service of capital development , to the service of the ruling class and it will be another one if it positions itself in favor of the interest of the working class. Thus, considering the historical-critical pedagogy as a point of support in the struggle of the educators that crave an emancipatory education, the question arises: *What are the needs, the challenges and the possibilities of this pedagogical theory for the development of the proposals of courses for the training of teachers in multiserial rural classes in the current historical moment of the Brazilian education ?* Our goal is to *analyze the needs, the challenges and the possibilities of the training of multiserial class teachers in rural schools based on the historical-critical pedagogy using as a reference a training experience developed in the municipality of Feira de Santana / Bahia.* For this reason a course was developed for the “Continuous Training of Teachers of multiserial classes in rural schools of the Feira de Santana/Bahia municipality based on the historical-critical pedagogy“ from March to December of 2015 with the participation of twenty five teachers of the municipal public education network. During the training procedure the following topics were discussed: *Multiserial classes (historical, political and pedagogical aspects), Agrarian Question and Education in the rural/countryside setting, Historical-Critical Pedagogy and its fundamentals (philosophical, psychological and didactic-pedagogical), Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy and Education in the rural area,* not in a mechanical way, but seen from their contradictions. The research is of bibliographic and empirical character based on the theory of materialistic, historical and dialectical knowledge. The subjects of the research were fourteen teachers of multiple series rural classes that attended the course. Interviews were used with the goal to answer the investigate question. For the analysis, the following method categories were explored: need and possibility, being possible to organize some topics for the analysis. : a) needs: need of maximum gain of knowledge in rural schools, need of human education with political and pedagogical commitment towards the people in rural areas, need of articulation of universal awareness and knowledge; b) challenges: pedagogical time, curriculum, relationship contents-form-recipient; c) possibilities: dialectic unit between theory and practice in the educational work in multiserial classes, preparation of a specific curricular proposal for multiserial classes of the rural area based on the historical-critical pedagogy. The results of the analysis indicate the possibilities of the historical-critical pedagogy as a critical pedagogical theory that contributes to the educational work in rural schools with multiserial classes, but points out the need of a dialogue between this pedagogical theory and the rural education in teacher training in order to ensure the working class in the rural area a quality of an education that is socially referenced.

Key Words: teacher training, multiserial classes, historical-critical pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANFOPE	Associação Nacional para Formação dos Profissionais de Educação
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAMs	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DIE	Divisão de Informações Educacionais
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
EDURURAL	Educação do Meio Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação do Campo
FACED	Faculdade de Educação

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDESCOLA	Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento Sem Terra
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Ativa
PEN	Programa Escuela Nueva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD CAMPO	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM CAMPO	Programa Nacional de Inclusão de Jovens na Modalidade Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEB	Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia
SME	Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
SPEC	Subprograma Educação para a Ciência
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Turmas Multisseriadas por Regiões Brasileiras no período de 1997-2013
Tabela 2	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Bomfim de Feira
Tabela 3	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Tiquaruçu
Tabela 4	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Governador João Durval
Tabela 5	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Humildes
Tabela 6	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito Jaíba
Tabela 7	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Jaguará
Tabela 8	Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Maria Quitéria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Temas de Estudo, Leituras indicadas para estudo – Curso de Formação
Quadro 2	Temas, Objetivos e Conteúdos das Agendas de Formação
Quadro 3	Questões problematizadoras por encontro
Quadro 4	Mapa Mental dos Fundamentos Históricos da Pedagogia Histórico-Crítica

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Ensino Mútuo – Lancaster
- Figura 2 Localização do Município de Feira de Santana
- Figura 3 Localização dos Distritos de Feira de Santana/Bahia
- Figura 4 1º Encontro de Formação de Professores de Classes
Multisseriadas na SEDUC
- Figura 5 2º Encontro de Formação de Professores de Classes
Multisseriadas na SEDUC
- Figura 6 3º Encontro de Formação de Professores de Classes
Multisseriadas na SEDUC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. AS CLASSES MULTISSERIADAS: CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.....	29
1.1 Classes Multisseriadas aspectos históricos	30
1.1.1 Breve histórico das Classes Multisseriadas no Brasil	30
1.1.2 Os Grupos Escolares e as Classes Multisseriadas.....	35
1.1.3 As Classes Multisseriadas nos dias atuais	39
1.2 A Multisseriação e o Problema Agrário no Brasil: Problemas Sócio-Histórico e Pedagógico	43
1.2.1 Problemas Agrários no Brasil e o esvaziamento do Campo	44
1.2.2 Escolarização no meio rural antecedente à Educação do Campo e à Multisseriação	49
1.3 O Movimento Por Uma Educação do Campo e as mudanças na luta por uma educação específica para os camponeses: repercussões nas questões político-pedagógicas sobre multisseriação	59
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	66
2.1 Formação de Professores.....	67
2.2 Formação de Professores do Campo	76
2.3 Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas	77
2.3.1 Programa Escola Ativa – 1997 a 2007	78
2.3.2 Programa Escola Ativa – 2008 a 2012	80
2.3.3 Programa Escola da Terra – 2014	
3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS, DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DO	

CAMPO	85
3.1 Contexto histórico da Pedagogia Histórico-Crítica	86
3.2 Fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	90
3.3 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	95
3.4 Fundamentos didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica	103
3.5 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo	112
4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS FUNDAMENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	119
4.1 Aspectos sócio-históricos, políticos e educacionais do campo de pesquisa e a discussão sobre a Multisseriação no município de Feira de Santana/Bahia.....	120
4.1.1 Aspectos sócio-históricos e políticos do município.....	120
4.1.2 Aspectos educacionais do Campo em Feira de Santana.....	122
4.1.3 Aspectos Formativos dos Professores de Classes Multisseriadas em Feira de Santana.....	128
4.2 Contextualização da Formação Continuada dos Professores de Classes Multisseriadas no Município de Feira de Santana-Bahia fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica	130
4.3 Análise das Necessidades, Desafios e Possibilidades do Trabalho Educativo em Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica e suas implicações no processo de Ensino e Aprendizagem.....	147
4.3.1 Necessidade da formação continuada de professores com base na Pedagogia Histórico-Crítica.....	148
4.3.2 Desafios do trabalho educativo em classes multisseriadas com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	159
4.3.3 Possibilidades diante das necessidades e desafios da Formação de Professores para as Classes Multisseriadas.....	164

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIA	175
APÊNDICES	187

INTRODUÇÃO



A Formação de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como o objeto de estudo da presente dissertação. O trabalho insere-se na Linha de Pesquisa 1 – “Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. O Mestrado Profissional em Educação do Campo tem como propósito,

[...] intermediar o diálogo entre a diversidade camponesa e o fazer pedagógico visando contribuir para que os docentes das redes públicas de ensino, gestores (as) públicos e articuladores dos movimentos e redes sociais do campo possam redimensionar suas leituras sobre a realidade agrária brasileira, redefinindo suas práticas pedagógicas e os modelos de gestão das escolas do campo buscando o avanço na escolarização [...] (UFRB¹, 2015, n.p)

O Mestrado Profissional apresenta como exigência de final de curso a apresentação de um produto. No caso desta pesquisa será a análise do “Curso de Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia.”

As Classes Multisseriadas apresentam, enquanto característica principal a heterogeneidade ao agrupar numa mesma sala de aula alunos em diferentes anos/séries, com diferentes idades e níveis de aprendizagem, na maioria das vezes sob a responsabilidade de um único professor. A sua existência vem sendo marcada historicamente pelo descaso e o anonimato, aspectos que têm contribuído para um olhar preconceituoso quanto à materialidade dessas classes no campo. Sendo apontadas por muitos como “principais” responsáveis pela má qualidade da educação ofertada nas Escolas do Campo.

Os números de sua existência, segundo Censo Escolar de 2013, somam um total de 88.261 turmas com Classes Multisseriadas, apresentando-se de forma expressiva em todas as regiões brasileiras, em particular na região Nordeste com cerca de 49.518 classes. Esses números vem desafiando as intenções apresentadas em alguns dispositivos legais quanto a sua extinção a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei 10.172/2001 que indicava, em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental, transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor [...]; associar as

¹ Informação retirada do site da Universidade Federal do Recôncavo – UFRB. Disponível: <https://www.ufrb.edu.br/agencia/ensino/2996-capes-aprova-mestrado-profissional-em-educacao-do-campo-da-ufrb>. Acesso 29/02/2016

classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas (BRASIL, 2001, p.62).

Essas orientações contribuíram/contribuem para o processo de nucleação das escolas do campo e para o fechamento de inúmeras escolas neste espaço, principalmente com Classes Multisseriadas. Segundo o Censo Escolar de 2014 (INEP/2014), cerca de 4.084 escolas do campo foram fechadas, no caso da Bahia foram fechadas 877 escolas no espaço rural, mas se tomarmos os dados dos últimos quinze anos esses números aumentam para 37 mil escolas.

Para Hage (2010), entre as diferentes situações que comprometem o ensino e a aprendizagem nas Classes Multisseriadas, destacam-se: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; currículo distanciado da realidade cultural, do trabalho e da vida do campo; o fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infante-juvenil; dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola; a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação (HAGE, 2010). As situações apresentadas estão relacionadas à ausência ou ineficiência de políticas públicas que assegurem a qualidade nas escolas com Classes Multisseriadas.

Além dos problemas arrolados, considera-se que a maioria dos professores de Classes Multisseriadas não dispõem de uma formação adequada para atuarem nessas classes. No que diz respeito à formação de professores dessas classes, cabe aqui registrar que o primeiro programa de formação específico para professores de Classes Multisseriadas implementado no Brasil foi o Programa Escola Ativa – PEA (D'AGOSTINE; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, pp 313-324) .

O programa teve início no Brasil entre 1997 a 1998 nas regiões Norte e Nordeste sendo reformulado no ano de 2007 devido, principalmente, à pressão e mobilização dos movimentos sociais do campo. Em 2008 o programa passou a ser implementado em todas as regiões brasileiras. No caso da Bahia, a formação de professores e professoras de Classes Multisseriadas dos municípios que fizeram adesão ao Programa Escola Ativa, após a reformulação, passou a ser desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, no período de 2009 a 2010. Após esse período ficou sob a responsabilidade da Universidade Estadual da Bahia - UNEB. No ano de 2012 o Programa Escola Ativa teve sua finalização a partir da Resolução de nº 02 de 2012. O referido documento além de encerrar o PEA, indica a sua substituição através do Programa Escola da Terra.

O Programa Escola da Terra² é uma ação do Eixo nº 1 “Gestão e Práticas Pedagógicas” do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e tem como objetivo 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 (BRASIL, 2013). Na Bahia dos quatrocentos e dezessete municípios existentes, trezentos e vinte e cinco fizeram adesão ao Programa Escola da Terra (TAFFAREL, SANTOS JUNIOR, 2016, p.8).

A formação de professores de Classes Multisseriadas através do Programa Escola da Terra na Bahia passou a ser desenvolvida pela Universidade Federal de Educação - UFBA e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia no período de 2014-2015 atendendo a seis (6) municípios e setecentos e cinquenta (750) professores e professoras. No período de 2015-2016, dezoito (18) municípios e setecentos e cinquenta (750) professores e professoras tem sido contemplados.

Quanto aos processos formativos dos professores de Classes Multisseriadas no município de Feira de Santana, *locus* dessa pesquisa, inicia-se no ano de 2002 com o Programa Escola Ativa e continua após a sua reformulação até o ano de 2012 com a finalização do programa, atendendo a cerca de desesseis professores de Classes Multisseriadas e quatorze escolas. Em 2013 o município fez adesão ao Programa Escola da Terra e no período de 2014-2015 participaram dessa formação vinte professores de Classes Multisseriadas e professores de comunidades quilombolas deste município.

Esta pesquisa parte da necessidade apontada pelos professores de Classes Multisseriadas em um “Espaço de Diálogo”³ realizado pela pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação - SEDUC de Feira de Santana no ano de 2013, com o objetivo de compreender/analisar a organização do trabalho pedagógico das Classes Multisseriadas do campo com base na prática pedagógica dos professores que atuam nessas classes. Neste encontro estiveram presentes quarenta e três (43) professoras das sessenta e três (63) professoras que atuavam, na época, nas Classes Multisseriadas em Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Elas indicaram a necessidade de Formação Continuada específica para os professores dessas classes que atentasse para a

² 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

³ Espaço de Diálogo - foi criado pelo Grupo de Educação do Campo (Gedoc) como um dos dispositivos de levantamento de informações para subsidiar a elaboração da Proposta Curricular das Escolas do Campo enquanto documento de referência para as Escolas Públicas Municipais de Feira de Santana.

relação teoria e prática ao tempo que oportunizasse aos filhos da classe trabalhadora do campo, que estudam nessas escolas, as condições necessárias para acessarem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade de forma crítica possibilitando aos mesmos o desvelamento da sua realidade.

Diante disso, ao considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como um ponto de apoio na luta dos educadores que almejam uma educação emancipadora, a **questão de pesquisa** a ser discutida nessa investigação se apresenta da seguinte forma: *qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira?*

Para tanto, o **objetivo central** desta pesquisa é *Analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana, Bahia.*

A pesquisa tem como **objetivos específicos**: a) Caracterizar as Classes Multisseriadas em seus aspectos sócio-históricos e pedagógicos e a sua intervinculação com o problema agrário no Brasil, em especial em Feira de Santana/Bahia; b) Discorrer sobre a formação de professores, em especial de professores do campo e de Classes Multisseriadas no Brasil; c) Apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e como estes se relacionam com a Educação do Campo; d) Analisar a Formação Continuada dos professores de Classe Multisseriada fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica e as implicações do trabalho educativo na relação ensino e aprendizagem em Classes Multisseriadas em Escolas do Campo tomando como referência uma experiência de formação de professores na cidade de Feira de Santana.

No que tange à questão geral a ser respondida nesta investigação, buscamos respondê-la à medida que foram levantados e analisados os dados desta pesquisa, considerando o Curso de Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia realizado no período de março a dezembro de 2015.

No caso particular desta pesquisa tomaremos como base fundante o método materialista histórico-dialético. Para tanto utilizamos como referência a discussão apresentada por José Paulo Netto (2011,p.52) em seu livro “Introdução ao Estudo do Método de Marx”. Segundo o autor,

o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.

Nesse sentido, ainda segundo o autor, o método implica para Marx, uma “determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.53). Desta forma, conhecer teoricamente é “saturar” o objeto pensado com as suas determinações concretas (NETTO, *Op. Cit.*). Nesse contexto,

[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade, na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (NETTO, 2011, p.45).

Para Marx (1982, p.15) “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Desta forma, a teoria é, para Marx, conforme Netto (2011, p.20-21),

[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Ainda segundo Netto (2011, p.21), a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Sendo assim,

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não-descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto [...](NETTO, 2011, p.22),

Desta forma, podemos inferir que o objeto de pesquisa tem uma existência objetiva independente da consciência do pesquisador.

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p.21),

Nesse contexto, devemos considerar que “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto (NETTO, 2011, p.23)”. Desse modo,

o papel do sujeito para Marx é “essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (NETTO, 2011, p. 25).

Portanto, para Marx (1968, p.16) num processo de pesquisa o sujeito que está a investigar “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. Ainda segundo Marx (1968), citado por Netto (2011, p.27), os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação – por isso, diz Marx, “é mister, sem dúvida distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa” (NETTO,2001,p.27).

Segundo Netto (2011, p.43-44), para alcançar a inteira compreensão do método que Marx (1968) considera “cientificamente exato”, há a necessidade de compreensão dos conceitos de “abstração” e “abstrato”,

[...] a **abstração** é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem a qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “**abstrato**” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a

viagem de modo inverso” permite esta reprodução (NETTO, 2011, p.43-44, grifo nosso).

Vale destacar que a escolha do método de pesquisa é de extrema relevância para realização e análise do objeto deste estudo. Neste trabalho tomamos como ponto de partida a singularidade da formação de professores de Classes Multisseriadas e como mediação as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade e fundamento para o desenvolvimento de práticas educativas em escolas com Classes Multisseriadas.

Para analisar essas classes consideramos o contexto histórico, político e pedagógico em que elas se constituem e, conseqüentemente, os processos formativos pelos quais os professores e professoras que atuam nesses espaços vêm vivenciando no Brasil e, em particular em Feira de Santana/Bahia. Ainda destacamos a íntima relação existente entre as Classes Multisseriadas, as questões agrárias e a luta de classes dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por condições objetivas de vida e por escolarização.

A pesquisa é de caráter bibliográfico e empírico. Para traçar a história das classes multisseriadas valemo-nos do acúmulo sistematizado cientificamente na bibliografia sobre o tema e, o estudo empírico tratou da experiência com professores em um curso de formação continuada, Aperfeiçoamento (200 horas) / Especialização (360 horas) em Pedagogia Histórico-Crítica – PRONACAMPO, Ação Escola da Terra.

Desse modo, desenvolvemos um estudo com professores e professoras das Escolas do Campo com Classes Multisseriadas da Rede Pública Municipal de Educação do município de Feira de Santana por meio de um curso de “Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica”. Uma formação que passou a ser delineada a partir da necessidade apontada por professores de Classes Multisseriadas deste município.

A opção pela Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos na fundamentação teórico-metodológica da formação continuada dos professores de Classes Multisseriadas neste município, tem como finalidade contribuir na constituição da unidade teoria e prática no desenvolvimento do Trabalho Educativo⁴ dos professores e professoras dessas classes.

A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza a educação escolar e concebe a escola como uma instituição que tem o papel de assegurar aos alunos o acesso e a máxima apropriação dos

⁴ Trabalho educativo – uma atividade intencionalmente dirigida por fins (DUARTE, 2003, p.37).

conteúdos considerados clássicos⁵ no sentido de oportunizar aos mesmos a compreensão e a participação na sociedade de forma crítica e emancipada. Uma educação que considera o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e a superação do senso comum, a partir da incorporação da experiência do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008a).

Ao colocar-se enquanto uma teoria pedagógica crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica não pretende ser uma prescrição técnica ou um conjunto de regras operacionais, mas almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008a).

Além desses aspectos, um outro merece destaque por sua relevância quanto à opção teórico-metodológico pela Pedagogia Histórico-Crítica. Este diz respeito às implicações políticas e pedagógicas da pesquisadora enquanto Formadora do Programa Escola Ativa na Secretaria Municipal de Educação no município de Feira de Santana/Bahia no período de 2004 a 2010; Formadora do Programa Escola Ativa pela UFBA no período de 2009 a 2010 após a reformulação do programa com estudos baseados na teoria marxista e fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural; e, finalmente, Formadora do Programa Escola da Terra no período de 2014 a 2016 pela UFBA tendo como base teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos.

Para análise do processo formativo dos professores e professoras de Classes Multisseriadas no “Curso de Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia”, neste estudo nos valem das categorias do método: necessidades e possibilidades.

De acordo com Cheptulin (2004, p.251), no que diz respeito à categoria “necessidade” é preciso considerar que,

o conhecimento da necessidade é uma tarefa fundamental da ciência. Mas, como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, das tendências necessárias.

Desta forma, segundo o autor (CHEPTULIN, 2004, p.252), “o contingente transforma-se em necessário e o necessário em contingente”. E complementa: “o contingente pode

⁵ Clássicos – é aquilo que se firmou como fundamental, essencial. Pode, pois constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008, p.14).

transformar-se em necessário e o necessário em contingente, se conhecermos as condições em que essa passagem se efetua” (CHEPTULIN, *Op. Cit.*).

Quanto à categoria da possibilidade “do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p.338). Entretanto, segundo Cheptulin (2004, p. 340), “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade”. Portanto, se

qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade (CHEPTULIN, 2004, p.340).

Nesse sentido, conforme o autor, “com a transformação da possibilidade em realidade, a possibilidade não desaparece enquanto tal, não é eliminada; o aparecimento de uma nova realidade, em decorrência da realização dessa ou daquela possibilidade, é acompanhado pelo aparecimento de novas possibilidades” (CHEPTULIN, 2004, p.344).

Segundo Kuenzer (2011, p.66) a enunciação das categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia da investigação, uma vez que elas correspondem às leis objetivas e, portanto, universais”, desse modo, segundo a autora, “permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade”. Nessa perspectiva, há a necessidade de estabelecermos, além das categorias do método, nesse caso as categorias da necessidade e das possibilidades, as categorias do conteúdo “específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos” (KUENZER, 2011, p.66).

A partir da análise dos depoimentos coletados em entrevistas com os quatorze professores e professoras de Classes Multisseriadas do campo que participaram enquanto cursistas da formação continuada, que constituem-se enquanto sujeitos dessa pesquisa, foi possível delinear alguns tópicos para análise:

- a) necessidades: necessidade de máxima apropriação do conhecimento nas escolas do campo; necessidade de formação humana com compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo; necessidade de articulação do conhecimento universal e saberes dos povos do campo.
- b) desafios: Tempo Pedagógico; Currículo; Relação conteúdo-forma-destinatário;

- c) possibilidades: Unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas; Elaboração de uma Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela pedagogia histórico-crítica.

Consideramos ser importante destacar que estes tópicos advêm da própria realidade apontada nos depoimentos dos professores e professoras de Classes Multisseriadas em Escolas do Campo, é necessária a sua compreensão a fim de melhor entender os desdobramentos da questão central desta pesquisa.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, descritos a seguir:

O capítulo 1, *As Classes Multisseriadas: contextos históricos, políticos e pedagógicos*, trata das Classes Multisseriadas no Brasil em diferentes contextos e apresenta de forma breve a intervinculação entre os problemas agrários no campo brasileiro, o esvaziamento do campo e a materialidade dessas classes. Além disso, aborda a escolarização no meio rural antecedente à Educação do Campo e dá ênfase ao Movimento Por Uma Educação do Campo.

No capítulo 2, *Formação de professores de Classes Multisseriadas do campo*, apresentamos uma breve reflexão sobre algumas tendências da última década e os seus impactos sobre as políticas de Formação de Professores no Brasil. Em seguida tratamos da Formação de Professores do Campo, em especial da Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do campo.

O capítulo 3, *Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos, psicológicos, didático-pedagógicos e sua contribuição para a Educação do Campo*, aborda o referencial teórico que serviu de embasamento para esta pesquisa, apresentando uma reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos ao tempo em que tratamos da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo.

No capítulo 4, *Análise da formação continuada dos professores de Classes Multisseriadas no município de Feira de Santana fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica*, inicialmente, apresenta os aspectos sócio-históricos, políticos e educacionais do campo de pesquisa, em seguida trata da contextualização do curso de formação continuada de professores de Classes Multisseriadas no município de Feira de Santana/Bahia fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica e, finalmente apresenta a análise desse curso com base nas categorias do método e do conteúdo.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com as discussões sobre a formação de professores e professoras de Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Acreditamos, também ser possível que os

aspectos teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica possam configurar-se enquanto possibilidade para qualificação da escolarização da classe trabalhadora do campo.

**1 AS CLASSES MULTISSERIADAS: CONTEXTO HISTÓRICOS,
POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

O presente capítulo trata do contexto histórico, político e pedagógico das Classes Multisseriadas no Brasil e apresenta de forma breve a intervencução entre os problemas agrários no campo brasileiro, o esvaziamento do campo e a materialidade dessas classes. Além disso, aborda a escolarização no meio rural antecedente à Educação do Campo e discute o Movimento Por Uma Educação do Campo e as mudanças na luta por uma educação específica para os camponeses e as repercursões nas questões político-pedagógicas sobre a multisseriação em escolas do campo.

1.1 Classes Multisseriadas aspectos históricos

Para tratar das classes multisseridas e a formação continuada de professores é imprescindível traçar um breve histórico destacando a situação atual que nos permite reconhecer a gravidade da situação da Educação do Campo e discutir a multisseriação com o problema agrário, com a disputa de projetos de escola e com a formação de professores.

1.1.1 Breve histórico das Classes Multisseriadas no Brasil

As Classes Multisseriadas apresentam como característica principal a heterogeneidade demarcada pela diversidade dos sujeitos que são atendidos nessas classes, no que diz respeito ao ano/série, ao sexo, à idade, ao domínio de conhecimento e interesses, na maioria das vezes sob a tutela de um único professor.

De acordo com Santos (2016, p.21), a turma multisseriada é a “forma de organização escolar mais antiga existente no mundo”. Ainda segundo o autor, “na Antiguidade e na Idade Média era possível verificar a presença de configurações escolares bem heterogêneas que guardam similaridades com as turmas multisseriadas (SANTOS, 2016, p. 21).

No Brasil, o processo de escolarização pública inicia-se na transição entre a Idade Média e a Modernidade através dos jesuítas, a partir da concessão dada pela Coroa Real Portuguesa que possibilitou a criação dos colégios.

A missão dos Jesuítas, desde o ano de 1549, era converter os gentios em súditos e cristãos. Com essa intenção foram criadas várias instituições de ensino, escolas, seminários, nas várias regiões do Brasil. Para assegurar a manutenção dessas instituições os jesuítas passaram a administrá-las.

Com o passar do tempo, eles concluíram que a administração dos bens era tão relevante quanto desenvolver as atividades espirituais. Desta forma, logo perceberam, segundo Assunção (2004, p.434), que “uma posição passiva de somente obter vantagens e propriedades a partir de doações e isenções não garantiria o crescimento e a estabilidade desejada, era necessário atuar de forma direta e intensa”, na gestão, no controle e planejamento da produção para assegurar uma melhor rentabilidade.

Com o transcurso do tempo os jesuítas ampliaram e diversificaram as suas atividades e na administração dos bens assemelhavam-se aos agentes econômicos da época. Cabe aqui destacar que o patrimônio dos Jesuítas foi sendo constituído, conforme Saviani (2008b, p.68), “a partir dos favores e proteção da Coroa e doações de particulares”. Ainda segundo o autor, este patrimônio incluía “colégios, seminários, igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos” (SAVIANI, 2008b, p.68).

A utilização de práticas consideradas “ousadas” na administração dos bens dentre outras, contribuíram para que os Jesuítas, segundo Saviani (2008b, p.69), fossem acusados pelos “empreendedores seculares de concorrência desleal, da exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa.”

Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759. (SAVIANI, 2008b, p.75).

Anteriormente à expulsão dos Jesuítas, foi determinado pela Coroa o fechamento dos colégios Jesuítas através do Alvará de 28 de junho de 1759, inserindo as Aulas-régias⁶ que deveriam ser mantidas pela Coroa. Em seguida, foi determinado pela Coroa o fechamento da Universidade de Évora/Portugal, fundada e dirigida pelos Jesuítas. Nesse mesmo ano, através da Lei de 3 de setembro de 1759, o Rei Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras do além-mar” (SAVIANI, 2008b, p.82).

Aqui cabe destacar que durante os quase três séculos em que os colégios jesuítas prosperaram e se multiplicaram pelo Brasil, eles estavam voltados para a educação da classe

⁶ Aulas-régias – objetivavam preparar as elites para completar estudos na Europa e cuja metodologia consistia em aulas avulsas, ministrada por professores improvisados, leigos e mal remunerados (SILVA, 2012, p.22).

dominante e tinha como base o estudo das humanidades clássicas. Sendo assim a expulsão dos Jesuítas não causou maiores impactos à educação popular, pois estes sequer faziam parte desse processo, mesmo sendo na sua maioria analfabetos. Segundo Romanelli (2012, p.34),

[...] o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Em 1822, após a proclamação da Independência, o novo momento do país impunha a necessidade de elaboração de uma constituição. Nesse período, o Imperador Dom Pedro I, no discurso de inauguração da Assembleia Constituinte destaca a necessidade de uma legislação específica para a instrução pública. Apesar do interesse demonstrado pelo assunto, após a dissolução da Assembleia Constituinte em 12 de novembro de 1823 o Imperador outorga em 25 de março de 1824 a primeira Constituição do Império do Brasil que determina no Art. 179 inciso XXXII que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Com a abertura do Parlamento em 1826 foram apresentadas várias propostas no processo de discussão sobre a instrução pública nacional algumas bastante abrangentes e ambiciosas outras mais modestas e limitadas. Entre elas, a Câmara de Deputados fez a opção por uma proposta com características mais limitadas e modestas sendo a mesma responsável pela criação da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. O texto da referida Lei apresentava na sua constituição 17 artigos e em seu primeiro artigo determinava que “Em todas as cidades, *villas* e *logares* mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias (Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 29 de Outubro de 1827). Esse artigo é representativo quanto à criação das escolas isoladas, atualmente denominadas de multisseriadas. Nesse contexto,

[...] apesar de na época do Império a população ser predominantemente rural, é sabido que as distâncias nessas áreas são o seu maior problema. Assim, mesmo que a população fosse superior na zona rural, a maior facilidade de concentração se apresentava na cidade, logo as escolas em lugares menos populosos aos quais o texto se refere, com certeza, estavam na zona rural. Hoje nós percebemos que a quantidade de alunos nas escolas ditas rurais, ainda é pequena, pois, mesmo abrigando uma vasta região, a população é muito espalhada. [...] Sem dúvida nenhuma que uma orientação

desse tipo não reflete a consciência de um processo educacional que respeite as condições de educando, pois considera-se que um educando rural, naquele momento, tinha que se deslocar por 5km para chegar até a escola. Com a mudança proposta pela Lei, tais distâncias poderiam dobrar. Assim, podemos afirmar que o processo educacional dessa época trabalhava com o pressuposto da motivação do educando, sem nenhum auxílio para que o processo de motivação se consolidasse. Na verdade, exigia-se do educando uma estrutura que nem a escola nem as famílias da época estavam preparadas para dar (MARINHO, 2008, p.42).

Nos artigos 4º e 5º a referida Lei determina ainda o “ensino mútuo” enquanto método e forma de organização das escolas de primeiras letras, e no artigo 6º, determina os conteúdos que deveriam ser ensinados nessas escolas. Para Saviani (2008b, p.129),

[...] se a Lei das Escola de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugares populosos como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto isso não aconteceu.

Ainda segundo o autor,

[...] o modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2008b, p.126).

O “ensino mútuo” indicado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, enquanto método de ensino, passa a ser oficial a partir da data do dispositivo legal, contudo já vinha sendo divulgado no País desde o ano de 1808. Nesse contexto, vale destacar que os pressupostos defendidos pelo referido método estavam consoantes ao espírito da época que tinha como objetivo difundir o ensino para um grande número de alunos com um baixo custo. O método mútuo,

proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era proposto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosas disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos

dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos [...] (MANACORDA, 2010, p.260).

Figura 1 - Ensino Mútuo - Lancaster 1810



Fonte: <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/ensino-mutuo-ou-metodo-lancasteriano/> acessado em janeiro de 2015

A imagem acima ilustra a dinâmica da sala de aula com base no método mútuo. A adoção desse método no Brasil foi alvo de inúmeras críticas quanto aos aspectos pedagógicos e a sua capacidade de instrução de forma adequada. Entretanto, o que observamos é que “não é o seu aspecto qualitativo, mas, sim, o quantitativo que é sempre enaltecido, ou seja, a possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo” (VILLELA, 1999, p. 155-156).

No ano de 1834, foi aprovado o Ato Adicional à Constituição do Império. Nesse documento o governo central delega a responsabilidade de cuidar das escolas primárias e secundárias para os governos provinciais evidenciando o descaso com esse nível de ensino.

O Ato adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais conferida

às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa. (SAVIANI, 2008b, p.129).

Vale destacarmos que o processo de lentidão trilhado pelo ensino elementar e pela instrução pública durante o período em que vigorou a Lei das Escolas de Primeiras Letras no Brasil, onde as aulas eram ministradas na maioria das vezes em lugares considerados inadequados e inapropriados em decorrências dos baixíssimos investimentos. Segundo Souza (2006, p.51),

eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império durante o século XIX. Havia poucas escolas providas, funcionando em salas impróprias, com mobiliário e materiais didáticos insuficientes; a maior parte dos professores era formada por leigos que recebiam poucos salários. O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino.

É a partir da Lei de nº 88 de 8 de setembro de 1892, regulamentada através do Decreto nº 144B de 30 de dezembro do mesmo ano, que a instrução pública em São Paulo passa por uma reforma significativa. Para Saviani (2008, p.172), “embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária. E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares”. Ainda segundo o autor os grupos escolares foram “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (SAVIANI,2008, p.172). Aqui cabe lembrar que na estrutura escolar anterior, as escolas primárias, denominadas de primeiras letras, eram isoladas e unidocentes, ou seja, regida por um único professor.

1.1.2 Os Grupos Escolares e as Classes Multisseriadas

Com a criação dos grupos escolares “as escolas isoladas passariam a ser agrupadas, a princípio nas capitais dos Estados e, em seguida, nas sedes de municípios. Tal agrupamento foi iniciado no ensino primário público a partir de 1892” (AZEVEDO, STAMATTO, 2012, p.26).

A experiência com os grupos escolares foi inicialmente implementada na França, no ano de 1830. A nova escola passou a ser denominada de escola central, graduada ou grupo escolar. De acordo com Souza (1998, p.22), “a moderna organização da escola primária

tornou-se um modelo cultural em circulação adotado por vários países, resguardadas as peculiaridades locais.”

A criação dos grupos escolares objetivava a reunião em um só prédio uma quantidade de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar, sendo uma distância de 2km para o sexo masculino e de 1 km para feminino, distante da escola. A reunião das escolas era realizada segundo critérios estabelecidos pelo Conselho Superior (REIS FILHO, 1995).

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos outros 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, as 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 na 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) com o que concluíram o ensino primário. (SAVIANI, 2008b, p.172, grifo nosso).

Uma das primeiras experiências com os grupos escolares ocorreu em São Paulo no ano de 1893. Esta experiência passou a ser considerada como modelo para outros estados brasileiros. Entretanto, o processo de implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil ocorreu de forma desigual, atendendo as necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas, e ao nível de organização escolar de cada Estado brasileiro (PINHEIRO, 2002).

Aqui cabe ressaltar que o processo de reunião física das escolas isoladas num mesmo prédio contribuiu para a coexistência de dois modelos de organização escolar, por uma lado continuamos a ter as escolas isoladas, organizadas de forma não-seriada e por outro as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares (PINHEIRO, 2002).

As escolas reunidas apresentavam como característica uma menor complexidade que os grupos escolares. Segundo Pinheiro (2002, p.136), “as escolas reunidas eram encaradas pelos administradores da instrução pública como uma organização escolar transitória, já que, paulatinamente, se transformariam em grupos escolares”, essa transição ocorreria conforme o aumento da demanda por escolas nas diferentes localidades. Ainda conforme o autor, os grupos escolares, no que diz respeito à estrutura física, apresentavam as seguintes características:

prédios escolares, projetados⁷ com base na racionalização do espaço interno, com várias salas de aula, sala da direção, sala dos professores, secretaria, laboratórios didáticos, museu, biblioteca, área de recreação de cuja configuração constavam pátios internos, jardins, largos, refeitórios e/ou cantina, quadra para jogos e, posteriormente, campo de futebol (PINHEIRO, 2002, p.139-140).

A implantação dos grupos escolares traz como características o aperfeiçoamento dos mecanismos disciplinadores; a organização do tempo que passa a ser padronizado e racionalizado; criação de um corpo técnico-administrativo do qual fazia parte: diretor, secretário, bedéis,⁸ assistentes, porteiros, inspetores internos e monitores da escola (PINHEIRO, 2002). Os grupos escolares apresentavam ainda como característica a fragmentação do ensino ao dispor para cada professor uma classe e a cada horário uma disciplina a ser ministrada.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, conforme Saviani (2008b, p.175),

cumprir observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar.

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos dos grupos escolares ou escolas graduadas,

fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 106)

⁷ As orientações técnicas e arquitetônicas para a construção de prédios escolares eram muitas e rigorosas: “os prédios, [...] deverão ser construídos: a) em terreno seco e permeável; b) numa área nunca inferior a 1.000m²; c) fora do alinhamento das ruas; d) longe do ruído das oficinas e dos centros muito movimentados; e) inteiramente livres de quaisquer outros edifícios [...]; f) com um aparelho sanitário e um lavatório pelo menos, para cada grupo de 30 alunos [...] (RELATÓRIO, 1921).

⁸ Bedéis – diz-se da pessoa responsável por manter a disciplina e a organização em uma escola.

É salutar destacar que a formação dos grupos escolares foi sendo disseminado principalmente nos espaços urbanos, contudo o ensino rudimentar oferecido nos povoados e vilas, mais, precisamente no espaço rural, à população pobre continuava restrita às escolas isoladas, rudimentares e multisseriadas bastante precárias, revelando uma história eivada de exclusões e ausências no processo de escolarização desses sujeitos. Cabe aqui destacar que “o ensino nos grupos escolares, a exemplo do que também deveria ocorrer nas escolas isoladas, seria ministrado ao longo de quatro anos” (AZEVEDO, STAMATTO, 2012, p.107).

Os grupos escolares considerados modelo de modernização e de progresso nos centros urbanos, apresentaram resultados exíguos quanto à escolarização da população, principalmente no espaço rural, desta forma, os índices de analfabetismo obtidos no Império foram mantidos com pouca alteração. É preciso reconhecer que embora na Primeira República os Estados e municípios houvessem instituído os grupos escolares nos centros urbanos, as escolas isoladas e multisseriadas continuaram existindo paralelamente, principalmente no espaço rural.

Quanto ao termo escolas multisseriadas, mais comumente denominadas de Classes Multisseriadas, segundo Cardoso (2013, p.33), “aparece no cenário educacional após os anos de 1970”. Ainda segundo a autora, “antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas” (CARDOSO, 2013, p.33). Para a referida autora, a compreensão da multisseriação implica, inicialmente, a conceituação do termo seriação,

a seriação significa divisão de acordo com uma classificação. Nas escolas, indica a organização dos alunos em classes graduadas e em agrupamentos, segundo a idade e o nível de desenvolvimento, portanto séries supostamente homogêneas. A graduação do ensino, nas escolas de ensino fundamental, da 1ª à 8ª série. Após a Lei nº 11.274/2006, passou para 1º ao 9º ano. Nas escolas unisseriadas – uma série por sala – cada professor assume, sob sua responsabilidade, uma turma, como é o caso das séries iniciais (1º ao 5º ano), ou uma disciplina, no caso das séries finais (6º ao 9º ano). O termo escolas seriadas ou unisseriadas se contrapõe ao termo escolas multisseriadas (CARDOSO, 2013, p.33)

Em contraposição à seriação, a multisseriação indica “abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriação indica muitas séries” (CARDOSO, *Op. Cit.*). Desta forma, as Classes Multisseriadas mantêm numa mesma sala de aula alunos de várias séries, sob a responsabilidade de um único professor, sendo denominadas de unidocentes, com uma maior predominância no espaço rural.

1.1.3 As Classes Multisseriadas nos dias atuais

No contexto do campo brasileiro as escolas com Classes Multisseriadas se constituem de forma predominante na oferta do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). A sua forma de organização escolar, no atendimento a alunos de diferentes ano/série numa mesma sala de aula, tem sido identificada, na literatura, pela precarização do ensino ofertado às populações do campo comprometendo o processo ensino e aprendizagem nessas classes.

Em seus estudos, segundo Gonçalves (2010, p.49), “as Classes Multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. Desse modo, apesar das mazelas associadas a essa forma de organização da escola, não se pode negar a sua relevância política e pedagógica para a educação no espaço rural. Entretanto, é recorrente em muitos discursos identificar as Classes Multisseriadas por suas desvantagens e pelo ensino de qualidade inferior, comparada ao ensino nas classes seriadas.

Nesse contexto, de acordo com Hage (2011), entre os principais problemas apresentados nas Classes Multisseriadas estão: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; angústias dos professores relacionadas à organização do trabalho pedagógico; currículo deslocado da realidade do campo; fracasso escolar e defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; dilemas relacionados à participação dos pais na escola; falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação;

Apesar dos problemas indicados por Hage (2011), a materialidade dessas classes está presente em todo o território brasileiro e os seus números sinalizam a sua existência e expressividade numérica. De acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2013, existem cerca de 88.261 turmas de Classes Multisseriadas no Brasil (SANTOS, 2014). Com base em dados retirados da tabela apresentada por Santos (2014, p.5), em texto intitulado “A Produção Acadêmica sobre o Tema “Classes Multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012), organizamos a tabela a seguir:

Tabela 01 – Número de turmas multisseriadas por Regiões Brasileiras no período de 1997-2013

Região	1997	2013
Norte	22.946	21.237
Nordeste	63.948	49.518
Sudeste	37.858	10.346
Sul	19.003	4.364
Centro-Oeste	6.839	2.796
Total	150.594	88.261

Fonte: SANTOS, 2014, p.5. Adptação pesquisadora(2016)

A tabela apresenta uma maior predominância das Classes Multisseriadas nas regiões Norte e Nordeste. De acordo com Santos (2014) há uma maior incidência nos estados do Pará com 11.709 turmas multisseriadas e o estado da Bahia com 14.193. Esses números vêm desmascarando aqueles que apontam as Escolas do Campo com Classes Multisseriadas como coisa do passado, em processo de extinção, situação que tem justificando os discursos ao longo dos anos para o fechamento dessas escolas, bem como a ausência de políticas públicas específicas que contribuíssem para a escolarização nessas escolas.

Consideramos que a existência numérica das Classes Multisseriadas vem desafiando as intenções apresentadas em alguns dispositivos legais quanto a sua extinção a exemplo do Plano Nacional de Educação - PNE instituído pela Lei 10.172/2001 que indica, em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental, “transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor [...]; associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas” (BRASIL, 2001, p.62). Essas orientações contribuíram/contribuem para o processo de nucleação das escolas do campo e para o fechamento de inúmeras escolas desse espaço, principalmente com Classes Multisseriadas. Segundo o Censo Escolar de 2014 (INEP/2014) cerca de 4.084 escolas do campo foram fechadas, mas se tomarmos os dados dos últimos quinze anos esses números aumentam para 37 mil escolas. No caso da Bahia foram fechadas 877 escolas no espaço rural.

Com base nesse contexto, a Lei nº 12.960, de 27 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. A nova Lei passa a exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento das Escolas do Campo e estabelece que a

comunidade escolar seja ouvida ficando sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado e/ou do Município justificar a necessidade do fechamento das escolas.

A Nucleação das Escolas do Campo está entre os processos de silenciamento das Classes Multisseriadas e tem-se propagado nos últimos anos. Nesse contexto, é preciso atentar para o disposto na Resolução de nº 2 de 28 de abril de 2008, no seu Art. 3º o qual determina que “a Educação Infantil e os anos do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças”. O processo de Nucleação,

consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Tal prática tornou-se mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo (BRASIL, 2008).

De acordo com seus estudos, Oliveira (2011) nos esclarece que esse modelo de organização escolar adquire várias roupagens,

é necessário considerar, ao estudar a realidade brasileira, que é possível identificar em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação ou mesmo de entendimento do que seja essa política. No Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escola polo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de quatro séries ao menos); bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou polo (OLIVEIRA, 2011, p.5).

As discussões decorrentes da política de nucleação escolar são perpassadas por pontos polêmicos. Para alguns estudiosos como Whitaker e Antuniassi (1992, p.35), a nucleação é uma forma de garantir uma escola bem mais estruturada física e pedagogicamente nas comunidades rurais. Entretanto, é preciso considerarmos os impactos causados pela nucleação quanto a dinâmica das relações sociais nas comunidades rurais, bem como os impactos no aspecto pedagógico. Em seus estudos sobre a nucleação Nascimento (2013) diz que,

A nucleação contraria a dimensão política em torno da defesa do direito de ter acesso a uma escola do campo e no campo, pois sabemos que a escola no meio rural é vista tanto como espaço físico-local próximo a residências onde

acontecem reuniões, festas, atendimentos médicos e dentários, como também espaço de (re) elaboração da cultura e do saber, estabelecendo com as comunidades uma relação de pertencimento e fortalecimento (NASCIMENTO, 2013, p.255-260).

Quanto ao processo de Nucleação no Brasil o que percebemos, segundo Hage (2011, p.134), é que,

a implantação da nucleação nos municípios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca flexibilidade, definindo-se em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estruturadas e completas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-pólo ou núcleo mais próximo e com melhor estrutura.

Ainda segundo o autor,

[...] as experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos intra e entre as comunidades, indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo (HAGE, 2011, p.135).

No âmbito das políticas públicas urge a necessidade de ressaltarmos o processo de invisibilidade em que as discussões quanto às Classes Multisseriadas ainda se apresenta, principalmente quanto à infraestrutura das escolas, o processo formativo dos professores, materiais didáticos, entre outros.

Quanto à formação de professores de Classes Multisseriadas no Brasil é preciso informar que os únicos programas de formação de professores foram: o Programa Escola Ativa no período de 1997 a 2012; o Programa Escola da Terra, que foi lançado no ano de 2012, e na Bahia passa a ser desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia no período de 2014-2016. Esse período pode ser dividido em dois: no primeiro período, outubro de 2014-2015, o programa atendeu a seis municípios (Campo Alegre de Lourdes; Campo Formoso; Euclides da Cunha; Feira de Santana; Vitória da Conquista e Xique Xique) e setecentos e cinquenta professores; no segundo momento no período de novembro de 2015 a abril de 2016 (ainda em curso) foram atendidos dezoito municípios organizados em quatro polos (Serrinha, Monte Santo,

Paulo Afonso e Senhor do Bomfim) e setecentos e cinquenta professores. Aqui cabe considerarmos que apesar dos esforços da UFBA e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia no atendimento e na qualidade do processo formativo o programa ainda não conseguiu uma maior abrangência na Bahia devido aos poucos recursos disponibilizados pelo Governo Federal para o programa.

Nessa perspectiva, as Classes Multisseriadas apresentam-se como um dos principais desafios postos à Educação no/do Campo, que passa a exigir para aqueles que são atendidos, especificamente nessas classes, a garantia e o acesso ao conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que possibilite aos trabalhadores e trabalhadoras do campo as ferramentas necessárias para a resistência no seu território, e que apresente mudanças à situação de vulnerabilidade e desamparo em que a população do campo se encontra, situação que evidentemente reflete nos altos índices de analfabetismo e de desempenho escolar decorrente do abandono histórico de que o campo vem sendo alvo.

De acordo com Santos (2015, p.104-105), no que se refere as aulas em turmas multisseriadas alguns estudos indicam que essas aulas,

tem efeitos positivos em termos afetivos e atitudinais entre os estudantes, por permitir maior interação entre alunos de diversas idades e, portanto, oferece possibilidades de maior desenvolvimento de habilidades sociais. Se bem que a maior parte destes estudos foi realizada em países do primeiro mundo, estudos levados a cabo na Colômbia constataram resultados similares (FEN, 2015; MC EWAN 1998; VILLAR, 2015). Pesquisas feitas no Brasil, entre as quais Ferreira (2010) e (Sousa, 2015), realizadas no âmbito do GRAFHO, também apontam a pertinência desse pressuposto, embora ressaltem que as condições de trabalho, formação e infraestrutura material das escolas se constituem em grandes obstáculos.

É importante destacar que a multisseriação ainda se apresenta de maneira predominante enquanto forma de organização escolar no atendimento ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano/série, no espaço rural brasileiro. Entretanto, ao olhar para além do aspecto pedagógico inerente às Classes Multisseriadas percebe-se que não há como tratar dessas classes sem considerar a sua intervinculação com as questões agrárias, o êxodo rural e o consequente esvaziamento do campo, espaço em que se dá a materialidade dessas classes, mesmo que essa forma de organização escolar se apresente em outros espaços, nesse caso no espaço urbano.

1.2 A Multisseriação e o problema agrário no Brasil: aspectos sócio-históricos e pedagógicos

Ao tencionar compreender a existência material das Classes Multisseriadas no campo, acreditamos ser necessário compreender os problemas agrários no Brasil e o êxodo rural⁹ no sentido de melhor entender os processos de escolarização no meio rural e a sua intervinculação com esses problemas. Nesse sentido, o texto está dividido em dois momentos não lineares. O primeiro momento aborda de forma breve os problemas agrários ocorridos no campo e os seus impactos quanto ao problema do êxodo rural a partir dos anos 1950 e aponta implicações na escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. O segundo momento trata da escolarização no meio rural traçando a trajetória histórica da educação no meio rural antecedente à Educação do Campo.

1.2.1 Problemas Agrários no Brasil e o esvaziamento do campo

O termo “questão agrária” foi utilizado ao longo da história como sinônimo de “problema agrário”. Para Stédile (2012, p.640-641) a questão agrária “é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. Para o autor “essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares” (STÉDILE, *Op. Cit.*).

Nessa perspectiva, tomando como base os estudos de Stédile (2012) podemos caracterizar estas três condições da seguinte forma:

cada sociedade tem uma forma específica de **usar** a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles [...] a **posse** da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele [...] e a **propriedade** é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso (STÉDILE, 2012, p.641, grifo nosso).

⁹ Êxodo rural – deslocamento de pessoas do espaço rural/campo para o espaço urbano/cidade.

Assim, compreender a questão agrária de um determinado município, em determinado período histórico, é analisar como este município vem organizando “a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra” (STÉDILE, 2012, p.641).

É salutar destacar que não há a intenção de discorrer de forma densa sobre os problemas agrários brasileiros, mas de elencar alguns elementos importantes para a compreensão do êxodo rural, da existência das Classes Multisseriadas e das condições objetivas dessas escolas no campo apresentadas pelos movimentos sociais como relevantes na escolarização dos filhos da classe trabalhadora. Para Fernandes (2001, p.4), os principais problemas da questão agrária brasileira são basicamente relacionados:

[...] à propriedade da terra, conseqüentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar; aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e a cidade, à qualidade de vida e dignidade humana.

Ainda segundo Fernandes (2001, p.4), a questão agrária é um “elemento estrutural do capitalismo, portanto o conjunto de problemas é constante, pode-se amenizá-los, diminuir suas escalas, mas não é possível solucioná-los totalmente”. A referência do autor está associada ao caráter estrutural do sistema capitalista que por ser desigual, favorece a concentração de terras e o uso de tecnologias.

Em seus estudos sobre a natureza da questão agrária Stédile (2012) nos apresenta dois enfoques considerados básicos:

o primeiro defendido por pesquisadores que se soma a visão burguesa da agricultura [...] para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícola. O outro enfoque, de pensadores marxistas, críticos, analisa que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental (STÉDILE, 2012, p.643).

E complementa, esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra, no elevado índice de concentração de produção agrícola, na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, na subordinação ao capital financeiro (STÉDILE, 2012).

No que tange ao uso da tecnologia pelo modo capitalista na produção da agricultura brasileira está baseada, segundo Stédile (2012, p.643),

no uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas. E essas duas formas, além de expulsarem a mão de obra e a população do campo, representam uma agressão permanente ao meio ambiente, trazendo como consequência desequilíbrios ambientais que afetam toda a população, mesmo a que mora na cidade.

Desse modo, “o processo de modernização da agricultura brasileira foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960” (ALENTEJANO, 2012, p.478). Uma modernização que teve na participação do estado a sua base de sustentação sendo o responsável em criar as condições necessárias para a “internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e às condições financeiras para viabilizar este processo” (ALENTEJANO, 2012, p.478).

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária sob o generoso patrocínio do Estado (ABRA, 2007, p.3-4). Desta forma, podemos dizer que a modernização no Brasil,

produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riquezas em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização (ALENTEJANO, 2012, p.479).

Quanto ao aspecto social, a desigualdade social se expressa através da extrema pobreza observada no espaço rural aplacada pelos programas assistencialistas do governo, além do elevado número de analfabetos. Para Silva (2012, p.19),

os impactos da modernização foram ainda mais nocivos. A terra tornou-se um ativo econômico fortemente atraente, tanto para quem se dispunha a produzir quanto para os intermediários que operam com finalidade especulativa, uma vez que sua propriedade era condição de acesso ao crédito – quanto maior a área controlada, maiores as facilidades para concessão de crédito.

Nesse caso, vale salientarmos que a modernização em nosso país ocorreu sem a devida alteração da estrutura da propriedade rural, segundo Palmeira (1989, p.87),

[...] teve, no dizer dos economistas, “efeitos perversos”: a propriedade tornou-se mais concentrada, as disparidades de renda aumentaram, o êxodo rural acentuou-se, aumento a taxa de exploração nas propriedades menores, piorou a qualidade de vida da população trabalhadora do campo.

De acordo com Silva (2012, p.22), para a maior parte da população, a “modernização da agricultura, em particular, e a penetração do capitalismo no campo, de um modo geral, representaram a cruel realidade da expropriação, da expulsão e do abandono [...]”. Ainda segundo o autor,

[...] por sua própria natureza, as atividades empresariais no campo são incapazes de assimilar a mão de obra ociosa, restando às famílias o caminho da periferia ou a migração para áreas distantes. Expulsas do campo, grande parte das famílias não conseguem alcançar as cidades, uma vez que estas, em crise, não dispõem de espaço, nem físico, nem simbólico, para essas pessoas. Assim, elas vão ficando no meio do caminho, aglomerando-se em núcleos de povoamento à margem das estradas (SILVA, 2012, p.22).

No que diz respeito ao processo de modernização da agricultura, segundo Alentejano (2012, p.481),

O caráter socialmente excludente destas transformações que modernizaram significativamente o setor levou à denominação deste processo como modernização dolorosa (Silva, 1982), modernização desigual (Gonçalves Neto, 1997), ou, mais generalizadamente, “modernização conservadora”.

Nessa conjuntura, vale salientarmos que a permanência do agricultor no campo não está associada apenas à dimensão das suas terras, mas às condições de infra estrutura, capacidade de inserção no mercado, suporte técnico na produção entre outros aspectos.

A ausência do apoio técnico e incentivos financeiros ao pequeno agricultor interfere na capacidade produtiva desses agricultores e os coloca numa situação de marginalidade quanto à participação nos grandes circuitos produtivos, restando-lhe como principal alternativa de sobrevivência a venda da terra para tentar a sorte na cidade ou a venda de sua força de trabalho em outras propriedades como complemento de renda. Essa situação apresenta consequências graves entre elas a pobreza no meio rural e o aumento do fluxo migratório o

que vai contribuir para o esvaziamento populacional no campo. Segundo Passador (2006, p.89),

[...] os movimentos migratórios são uma constante na história do mundo. No Brasil, estes movimentos passam a ser presentes a partir da década de 50 através do movimento de indivíduos ou famílias das áreas rurais em direção aos centros urbanos, alcançando milhões de pessoas.

Nessa perspectiva, segundo Passador (2006, p.89), o “êxodo rural no Brasil no período entre 1960 e 1980, alcançou cifras de 27 milhões de pessoas, consolidando um intenso movimento migratório visto em poucas nações”. É salutar destacar que as migrações do campo para a cidade não aconteceram de forma linear. Conforme Silva (2012, p.15),

[...] ao longo da história do Brasil, por sua condição inicial de colônia e, depois, de economia periférica e dependente, constituiu-se uma tradição de atividades extrativistas e de grandes monoculturas para exportação. Até o início do século XX, os principais fluxos migratórios internos ocorreram em função de atividades rurais [...] a grande crise mundial da década de 1930 favoreceu o processo de substituição de importações e a expansão das atividades industriais. Iniciou-se a intensificação do fluxo migratório da população do campo para a cidade [...].

Quanto aos problemas agrários enfrentados pelos pequenos agricultores do município de Feira de Santana, alguns merecem destaque: uma estrutura fundiária concentrada e desigual com um percentual muito alto de terras nas mãos de poucos proprietários e um grande número de proprietários com pouca terra, e baixa mobilidade de terras, associados as suas questões demográficas e socioeconômicas têm contribuído para o esvaziamento do campo estando, portanto, intimamente ligados a permanência e constituição das Escolas do Campo, em particular das Escolas do Campo com organização multisseriada.

No que tange ao processo do êxodo rural é preciso termos clareza de que esse esvaziamento está atrelado, principalmente, aos projetos de desenvolvimento existentes no campo. Segundo Silva (2012, p.29, grifo nosso),

[...] as contradições existentes no campo são inúmeras e indicam que há no espaço rural dois projetos de desenvolvimento antagônicos, de um lado, o projeto do capital, expresso no **agronegócio**, que se traduz num campo sem gente, e, de outro lado, o projeto das famílias **camponesas** para quem a produção de alimentos e a preservação do meio se impõem como desafios cruciais para sua própria existência.

A compreensão desses projetos de desenvolvimento e os problemas agrários gerados por eles contribui para o entendimento da existência das Classes Multisseriadas. Desta forma, reconhecemos que a sua materialidade nos dias atuais é resultante das relações de exploração e expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e das contradições do desenvolvimento do campo centralizado na monocultura e na propriedade da terra que contribui para o esvaziamento do campo. Desta forma, as Classes Multisseriadas vêm sendo justificadas no sentido de assegurar à população que reside no espaço rural o acesso à educação, devido à baixa densidade demográfica nesses espaços e, conseqüentemente, o número reduzido de alunos.

Diante dessas considerações, parece-nos imprescindível a compreensão das questões agrárias dos municípios por parte dos sujeitos que constituem o espaço escolar no campo (gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais, entre outros), no sentido de melhor entender como as Classes Multisseriadas nos municípios vêm se constituindo e o que justifica a sua existência enquanto espaço, às vezes, único, de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Quanto ao aspecto da escolarização da classe trabalhadora no meio rural na intenção de apresentar possíveis respostas à questão central nesta pesquisa consideramos ser relevante uma melhor compreensão da Educação Rural e da Educação do Campo.

1.2.2 Escolarização no meio rural antecedente à Educação do Campo e à Multisseriação

A educação no espaço rural foi considerada “ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época” (SOUZA, 2014, p.99)

Nesse contexto, segundo Marinho (2008, p.40) “na colônia e no Império, não tivemos uma Educação Rural; se muito, tivemos foi a presença de educadores na zona rural atendendo uma minoria privilegiada.”

Com o advento da República no Brasil a escolarização do povo brasileiro passa a ser vista enquanto a “alavanca do progresso” na tentativa de inserir o país no processo de modernização.

Para Souza (2014, p.101), a exemplo do imaginário social quanto aos valores vinculados ao homem do campo,

[...] o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato – “*Jeca Tatu*” – criado em 1914, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução* (LOBATO, 1994) [...] No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, “ignorante”, inibido, fora da moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de “Jeca”, de “caipira” ou mesmo de “Jeca Tatu”, associações que estão ligadas à criação do escritor.

Percebemos que a imagem instituída pela obra de Monteiro Lobato que associa ao “Jeca Tatu” um “parasita” ainda permeia o imaginário social quanto ao homem do campo. Mesmo não sendo a única, esta se apresenta enquanto uma imagem preconceituosa e desrespeitosa. No que diz respeito ao processo de escolarização do homem do campo, é importante destacar que, até os anos de 1920,

[...] o Estado não apresentava nenhuma preocupação com o processo de escolarização da população camponesa, pois se entendia que o tipo de trabalho desenvolvido pelo homem do campo não necessitava de escolarização (SOUZA, 2014, p.102).

As dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo. Segundo Fonseca (1989, p.19),

[...] vinculada ao sistema produtivo, a escolarização no espaço rural também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica.

Para Ribeiro (2012, p.103) no que tange à Educação Rural ela “constitui-se, historicamente, associada ao modelo capitalista de ocupação da terra e de produção agrícola adotado no Brasil. Portanto, identifica-se com o movimento que se propõe a conservar a relação capital-trabalho no campo”. Assim, conforme a autora (RIBEIRO, 2012) a Educação Rural, caracteriza-se pela:

- a) negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho da e com a terra;
- b) domesticação e controle dos professores e filhos dos agricultores para que incorporem o modelo de produção agrícola norte-americano;

c) Controle da força de trabalho para que, na primeira metade do século XX, principalmente no período posterior à 1ª Guerra Mundial, os trabalhadores rurais não abandonassem o campo todos de uma vez, gerando conflitos nas áreas urbanas;

d) Exclusão social, principalmente da escola, por anular os saberes e a cultura próprios do modo de vida e trabalho dos agricultores, impondo o modelo europeu de educação e a cultura urbana, de classe média branca e cristã (RIBEIRO, 2012, p.103-104).

Ainda segundo a autora, é “na contramão do modelo de Educação Rural e de seus propósitos, que a Educação do Campo, um projeto coletivo do Movimento Camponês, é incorporado no processo de Luta pela terra de trabalho” (RIBEIRO, 2012, p.104)

Quanto à preocupação com o ensino no meio rural, consideramos que ocorreu no Brasil a partir do ano de 1920 “[...] por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (SOUZA, 2014, p.102). Vale sublinhar que, a preocupação com a Educação Rural, nesse período está atrelado a

[...] busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência, etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças produtivas (SOUZA, 2014, p.104).

Diante desse contexto, no ano de 1920, surgiu o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses denominado de Ruralismo Pedagógico. Segundo Maia (1982, p.27), esse movimento “[...] defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” e objetivava conter o êxodo rural. Nesse sentido, de acordo com Souza,

[...] o Ruralismo Pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades (SOUZA, 2014, p.103).

A consolidação das ideias do Ruralismo Pedagógico em ebulição desde o ano de 1920, aconteceu a partir do ano de 1930. Entre essas ideias merecem destaque:

- a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva;
- b) Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte;
- c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país [...] (CALAZANS, 1993, p.18-19).

No que tange a abrangência do Ruralismo Pedagógico, vale destacarmos que os “ideais do Ruralismo Pedagógico, estavam embutidos nos conteúdos dos programas propostos nas diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que nem todas tivessem a escola como meta principal desses programas educacionais” (CALAZANS, 1993, p.27). Nesse período, é preciso reconhecermos que,

[...] a oligarquia rural foi forçada a admitir a necessidade de escolarização para os camponeses a fim de preservar seus interesses, pois naquele período a monocultura da cana-de-açúcar não necessitava de mão-de-obra especializada, mas a partir da monocultura do café ela se tornou necessária, além da industrialização que surgia para se opor a essa estrutura agrária hegemônica (SOUZA, 2014, p.103-104).

Quanto ao processo de industrialização, segundo Bogo (2014, p.180), a “passagem do trabalho artesanal para o trabalho industrial em escala, não ocorreu pacificamente. Os camponeses acostumados a produzirem com liberdade de horários e escolha dos períodos para descanso e folgas, não se adaptaram de imediato ao trabalho fabril”. Nesse sentido, segundo Enguita (1989, p.39),

[...] para os camponeses tornava-se muito difícil adaptar-se às novas condições de trabalho na fábrica. Acostumados ao trabalho ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer momento, em suma, a seguir seu próprio ritmo em vez de um calendário, um horário e um ritmo impostos, não podiam deixar de sofrer um violento choque.

Ainda segundo o autor, para os camponeses transformados forçosamente em operários, não bastava a orientação prática, o ofício nas indústrias já dependia de leitura a partir daí o que observamos é que pouco a pouco, a “nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública” (SOUZA, 2014, p.106).

Nessa conjuntura, a educação apresenta-se como “redentora”, capaz de conter a intensa migração e evitar o colapso urbano. Esse “otimismo pedagógico” origina-se no momento em que a Escola Nova apresenta novas concepções quanto a forma de ensinar e aprender. Segundo Souza (2014, p.105),

[...] em 1932, educadores publicaram essas concepções por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado na obra do americano John Dewey. O documento, que reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais, defendia educação para todos, pública, obrigatória e laica, que eram as aspirações do liberalismo burguês.

O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, não diz respeito diretamente à educação no meio rural, entretanto, “reconhece que a educação deve estar subordinada à natureza da realidade social em que se insere” (MARINHO, 2008, p.58).

A partir do ano de 1930, mais precisamente no ano de 1933, o processo de escolarização no meio rural passou a ser atendido através de Campanhas, sendo a primeira delas a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. Nesse sentido, segundo Marinho (2008, p.89),

[...] como era o momento do otimismo pedagógico, foi fácil fazer propostas e contar com pessoal disposto a desenvolver os projetos idealizados. Mas, como nas décadas anteriores, difícil foi manter financeiramente as campanhas e as iniciativas [...].

A Constituição Brasileira de 1934, apresentava avanços quanto à Educação Rural ao determinar no Art. 156, parágrafo único, que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Infelizmente o avanço no texto da Lei nunca foi assegurado efetivamente. Aqui é preciso destacarmos que “para as elites dominantes, a educação para os camponeses não tinha importância alguma, fundamentalmente porque elas lidavam com técnicas rudimentares” (BOGO, 2014, p.186).

No período da ditadura militar na era Vargas observamos uma preocupação com a Educação Rural através da criação e implantação de vários programas para o meio rural.

O interesse dos organismos internacionais na educação no meio rural tencionava conter o avanço das organizações de lutas camponesas no Brasil, além do controle ideológico da população rural brasileira. Nesse contexto, no ano de 1945, foi firmado um acordo entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação (SOUZA, 2014).

Para dar conta desses objetivos, foi criada a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR”, órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura a partir de 1947 (SOUZA, 2014, p.109). Quanto aos programas desenvolvidos através da CBAR, conforme Calazans (1993, p.21), três programas merecem destaque, são eles: Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas, Clubes Agrícolas. Ainda segundo a autora,

[...] a “Educação Rural” sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais [...]. Foram coordenados nesse sistema todos os meios de divulgação e informação: cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e “semanas ruralistas” (CALAZANS, 1993, p.21).

Nas décadas de 40 e 50 no quadro da doutrina do Nacional-desenvolvimentismo, definiu e realizaram programas educativos que pretendiam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros (CALAZANS, 1993, p.22). Entre estes, destacam-se a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER.

Para Leite (1999), a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais”. Ainda segundo o autor,

[...] apesar de todo esforço empregado pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural no Brasil iniciou-se na década de 1950, simultaneamente ao pleno funcionamento das missões, Campanhas rurais e do Programa de Extensão. De qualquer modo, o sucesso ou não desses programas não iria impedir o grande êxodo na década de 1960 (LEITE, 1999, p.37).

A Constituição Brasileira de 1947, atendendo aos interesses do imperialismo norte-americano e ao capital presente no campo, determina em seu Art. 166, que “[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.” (BRASIL, 1947,n.p.). Nesse contexto, segundo Souza (2014, p.110), “o Estado deixou de oferecer educação elementar como um direito aos camponeses e a delegou à iniciativa privada. Logicamente, a educação se tornou ainda mais precária e ausente no campo”.

O surgimento do Programa de Extensão Rural tencionava a transformação do rurícola brasileiro, através de intensivo programa educativo em um *farmer*¹⁰ norte-americano pós-guerra (LEITE, 1999). O programa tinha como objetivo imediato

¹⁰ Farmer – vendedor fazendeiro

O combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas (LEITE, 1999, p.33-34).

O programa em seu projeto apresentava uma forma de educação e de “organização sócio-produtiva que permitia proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário” (LEITE, 1999, p.34).

Desta forma, para Leite (1999, p.34-35), considerando que o campo tenha ampliado e melhorado seu nível de vida, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou mais uma vez submetida à vontade dos grupos dominantes. Nesse contexto,

[...] todas essas medidas educacionais não serviram para “fixar” os camponeses no campo. Em 1940 foi a política de Vargas, orientada pelos norte-americanos, chamada de “Marcha para o Oeste”, que expandiu a fronteira demográfica brasileira para o Centro-Oeste. A partir da década de 1960 o Brasil mergulha na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho (SOUZA, 2014, p.113).

Nas décadas, de 1960 e 1970 foram desenvolvidos diversos programas setoriais como: SUDENE¹¹; SUDESUL¹²; INBRA¹³; INDA¹⁴ e INCRA¹⁵. Estes programas tinham como objetivo “conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas” (LEITE, 1999, p.41). Nesse contexto, segundo Bogo (2014, p.186),

[...] embora a preocupação aparentemente fosse que os camponeses adquirissem conhecimentos para entenderem melhor o meio em que viviam, aumentassem a produtividade do trabalho e a participação mais efetiva na comunidade, os objetivos maiores eram de transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas e de preparar parte

¹¹ SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

¹² SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento do Sul

¹³ INBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

¹⁴ INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

¹⁵ INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial.

Ainda, segundo Bogo (2014), nas décadas de 1960 e 1970 essa política passa a ser reforçada pelo modelo agrícola denominado de Revolução Verde. A Revolução Verde conforme Gorgen (2004), foi marcada por três fases:

A primeira fase foi de 1960 a 1990 e se destacou pelas seguintes características: grandes lavouras de grãos, industrialização da agricultura, política de crédito, monocultura e assistência técnica. Muitos dos pequenos agricultores acabaram deixando o campo por motivo da forte pressão do novo modelo e instalaram-se nas periferias das cidades gerando mão de obra barata. Os latifundiários passam a comprar mais terras para produzir, a produção é voltada para a exportação e começa uma grande crise de fome no Brasil. Os agricultores dependem cada vez mais dos Bancos e alguns já começam a se endividar. Além destas consequências, o mau uso dos recursos naturais fez com que o solo ficasse empobrecido e não produzisse mais como antes [...]. A segunda fase vai de 1990 a 1999 tendo como principais características o uso intensivo de herbicidas associado ao plantio direto e a profissionalização do agricultor. Usam-se cada vez mais agrotóxicos, e novas tecnologias para máquinas e equipamentos são necessárias. Algumas consequências desta fase são: aumento dos investimentos em novas máquinas e insumos; exigência de maior especialização do trabalho agrícola, principalmente pela entrada da informática nesse campo; integração e dependência cada vez maiores da produção com as agroindústrias; os custos de produção e preços finais dos produtos são dados pelos mercados internacionais; o exagerado uso de agrotóxicos cria novos desequilíbrios na natureza e novas pragas e ervas daninha surgem ainda mais resistentes aos venenos já usados [...] A terceira fase da Revolução Verde começa no ano de 2000 e perdura até os dias atuais (GÖRGEN, 2004,p.52- 54).

Atualmente, há uma maior intensificação quanto ao uso das tecnologias e do conhecimento das ciências biológicas; da mecânica; do geoprocessamento; e da informática para o controle e desenvolvimento da produção agrícola e pecuária e o melhoramento genético das sementes (PACHECO, CANTON, 2014).

No que tange à educação no meio rural aqui é preciso destacarmos que no ano de 1961 foi promulgada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024. Tendo sido elaborada no ano de 1948 num momento em que o país estava imerso num otimismo pedagógico no qual acreditava-se que a educação era a solução para os problemas brasileiros. A sua tramitação no Congresso Nacional durou treze anos e, quando da sua promulgação o país estava vivendo um fenômeno denominado de realismo na educação. Quanto à educação no espaço rural a Lei apresenta os artigos 32, 57 e 105 que tratam de forma específica do ensino rural e a formação do professor para esse ensino. Essa Lei determinou em seu Art. 29 que “cada município fará,

anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária” (BRASIL, 1961). De acordo com Leite (1999), ao deixar sob a responsabilidade do município a organização e estruturação da escola do Ensino Fundamental no espaço rural,

[...] a Lei 4024/61 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de Educação Rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE,1999, p.39).

Na década de 1960, segundo Souza (2014, p.113-114),

[...] houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a Educação do Campo também desapareceria.

Diante dessas considerações, as crescentes reivindicações no país no período entre 1961 e 1966, deram lugar à criação de inúmeros sindicatos, confederações e movimentos como a Confederação Nacional de Trabalhadores Agrícolas. Esse momento constitui-se enquanto um momento favorável quanto à tomada de consciência dos trabalhadores agrícolas e a necessidade de organizar-se (MARINHO, 2008).

Nesse contexto, segundo Leite (1999, p.40),

[...] como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da Educação Rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura - CPC e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base - MEB.

No que diz respeito aos movimentos MEB e o CPC, de acordo com Leite (1999,p.40) eles sempre estiveram,

[...] intimamente ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas

camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963.

Como forma de contrapor-se aos movimentos populares, o regime militar por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967,

[...] criou o Mobral, que funcionou até 1985. Propunha-se a fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis adequados. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades (SOUZA, 2014, p.114).

Não tendo o Mobral atingido o seu objetivo e os dados de analfabetismo no campo continuando altíssimos, o governo criou especificamente para o campo o Programa de Expansão da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL-NE, mais um programa financiado pelo Banco Mundial, que funcionou de 1980 a 1985. Este programa segundo o Art. 2º do Decreto de nº 85.287 de 23 de dezembro de 1980, que cria o programa diz que “O EDURURAL terá como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como, o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais” (BRASIL, 1980,n.p.). Assim como o Mobral, se configurou como instrumento ideológico do regime militar (LEITE, 1999). O Mobral funcionou até o ano de 1985.

A Lei 5.692/71 (a LDB dos militares) disciplinou a estruturação do ensino de 1º e 2º graus e tratou da educação no meio rural no seu Art. 49. Determinando que, as empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

No que tange à educação no meio rural através das escolas com Classes Multisseriadas, reconhecemos que,

a educação no meio rural existente até 1980 se limitava a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existia no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas em que as crianças e jovens teriam de se deslocar a longas distâncias para terem acesso à escola, pois os objetivos do imperialismo nas

últimas décadas é esvaziar o campo, principalmente na Amazônia (SOUZA, 2014, p.115).

Na época em que a ditadura Militar ia chegando ao seu fim surgiu no ano de 1984 o Movimento dos Sem Terras - MST. Esse movimento apresentou-se como um novo momento para o campo, ao evidenciar a necessidade de mudança de uma realidade social que é alheia aos problemas do espaço rural.

Tomando como base a Constituição de 1988 foram elaborados alguns documentos, a saber: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996; o Plano Nacional da Educação com a Lei Nº. 10.172; e os Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 2001.

Segundo Souza (2014, p.129), a LDB de Nº. 9394 de 1996, quanto à educação no meio rural, “embora tenha sido um avanço significativo para a Educação do Campo, o artigo 28 determina a *adaptação* da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as Escolas do Campo”. E complementa, os “artigos 23 e 24 garantem a ‘adequação’ do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado” (SOUZA, 2014, p.129). Ainda segundo a autora,

o aspecto positivo desse dispositivo foi o de garantir o direito à Educação do Campo de construir uma proposta capaz de atender às necessidades dos seus sujeitos e sua permanência na escola, mas, ainda que tenha oferecido esse direito, o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizá-lo. Ao contrário, com a municipalização do ensino fundamental, a escola do campo foi ainda mais prejudicada (SOUZA, 2014, p.129).

Os municípios sem condições de manter as escolas, principalmente as multisseriadas, acabaram fechando-as. É a estratégia de desocupação do campo sendo executada (SOUZA, 2014, p.129).

No que tange à LBD 9394/96 ela regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF estabelecendo um valor diferenciado quanto ao custo-aluno para as Escolas do Campo. Entretanto, o que percebemos é que há por parte dos municípios uma priorização com as escolas do espaço urbano em detrimento das escolas do meio rural.

Desta forma, o processo de escolarização no meio rural brasileiro ao longo dos anos foi-se constituindo de forma descontínua e desordenada “coerente com um projeto de

desenvolvimento capitalista urbano-industrial, essas iniciativas são entendidas como contrárias e excludentes aos interesses dos povos do campo” (MUNARIM, 2011, p.28).

1.3 O Movimento Por Uma Educação do Campo e as mudanças na luta por uma educação específica para os camponeses: Repercussões nas questões político-pedagógica sobre a Multisseriação

Ao adentrarmos a discussão referente à Educação do Campo se faz necessário ter clareza de que a Educação do Campo nasce das demandas dos movimentos camponeses visando a construção de uma política de educação que atendesse de forma específica aos assentamentos da reforma agrária, nesse sentido podemos inferir que a Educação do Campo “coloca em xeque a ideologia do capitalismo agrário e do atraso com que o campo é tratado ao longo da história brasileira” (SOUZA, 2011, p.10). Nesse sentido, segundo Caldart (2012, p. 257),

a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade rural brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais da comunidade. Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo, no “contexto das lutas por Reforma Agrária e pela permanência na terra, é fruto das lutas dos sujeitos coletivos e individuais na apropriação de direitos [...]” (SOUZA, 2010, p.93). Nesse contexto, observamos, a partir da década de 90, um acirramento na mobilização dos sujeitos coletivos do campo no enfrentamento quanto à questão agrária, bem como ao processo de desvalorização e precarização da Educação do Campo (CASAGRANDE, 2008).

Entre esses sujeitos estão o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que,

apresenta bandeiras que ultrapassam apenas a luta pela terra, incorporando exigências de condições para a manutenção das famílias assentadas, para o atendimento das necessidades de educação e de saúde, além da luta por

transformações sociais mais profundas na base da estrutura social, defendendo um projeto de educação, de desenvolvimento para o campo e de sociedade socialista (CASAGRANDE, 2008, p.772).

A organização desses sujeitos do campo suscita o movimento de luta que se iniciou de forma mais articulada com o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA. Esse encontro ocorreu no ano de 1997, em Brasília-DF, articulado pelo MST junto a outras entidades, a saber: Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB); o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura - Unesco e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (CASAGRANDE, 2008).

Entre os desdobramentos do I ENERA nomeia-se o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), elevado de programa a política pública conforme o Decreto nº 7352/2010, e a promoção da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998, em Luziânia/Goiás, que contou com 974 participantes. Um dos resultados dessa conferência foi a constituição da “Articulação Por Uma Educação Básica do Campo”, que mais tarde passou a ser chamada de “Articulação Por Uma Educação do Campo”.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, contribuiu para colocar a educação do campo na pauta de discussão dos governos nas suas diferentes instâncias. Entre as organizações que participaram dessa conferência estão: Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra - MST, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Organização das Nações Unidas para a Educação do Campo, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Movimento de Educação de Base - MEB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, Universidade públicas. A Conferência tinha como principal objetivo articular os sujeitos sociais do campo para a construção de políticas públicas educacionais, bem como a elaboração dos pilares para uma Educação do Campo, no campo (SANTOS, RODRIGUES, 2013).

Em decorrência da mobilização da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, criada na I Conferência, aconteceu, em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, realizada em julho de 2004, com a presença de representantes de diversos movimentos sociais.

Vale salientar que as conquistas resultantes do protagonismo dos movimentos sociais do campo reconhecem as condições fundamentais para assegurar os direitos à educação respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, a saber:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (MOLINA, 2012, p.251).

Observamos que de 2004 até hoje, as práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas (CALDART, 2012, p.260).

Segundo Caldart (2008) o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo é construído por três momentos diferentes e intercomplementares, que vão caracterizar a Educação do Campo, ou melhor, o que está sendo e o que poderá vir a ser:

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria: que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...].

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]

A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectivas de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2008, p.67-68, grifo nosso).

Assim, podemos considerar que o reconhecimento e o fortalecimento do processo de resistência e de luta pela emancipação dos povos do campo configurasse como um dos principais fundamentos do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo. (MUNARIM, 2010).

No que tange à legislação, o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, reconhece as ações dos Movimentos e organizações sociais do campo relativas à escolarização no contexto da reforma agrária e

apresenta-se como um reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa (MUNARIM, 2011).

Segundo o Decreto de nº 7.352/2010 o atendimento a Educação do Campo deve ser dado da Educação Básica ao Ensino Superior, conforme o que está exposto em seu Art. 1º, que diz,

[...] a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2012, p. 81).

O referido Decreto destaca no Art.2º os princípios da Educação do Campo que devem orientar todos os projetos e ações no contexto da Educação do Campo, são eles:

- 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 formação 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 metodologia adequada às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Esses princípios evidenciam a materialidade da Educação do Campo. Uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, realizada através de políticas públicas, especialmente construídas com os próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo como protagonistas.

Ainda, em 2010 temos a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), reunindo 26 representações institucionais com algum vínculo com a Educação do Campo. O Fórum é constituído com o objetivo de elaborar e analisar as políticas públicas de Educação do Campo, bem como as ações políticas voltadas à sua implantação.

Ao considerar as conquistas do Movimento da Educação do Campo desde o ano de 1998, Souza (2014, p. 4) destaca a

1) realização de conferências nacionais de Educação do Campo. 2) criação de programas nacionais tais como PRONERA, PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), PROJOVEM CAMPO (Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo), PNLD CAMPO (Programa Nacional do Livro Didático para o Campo). 3) organização de cursos de educação superior vinculados aos beneficiários da reforma agrária. 4) criação de coordenação nacional e coordenações estaduais de Educação do Campo na esfera governamental. 5) elaboração de diretrizes nacionais de Educação do Campo, publicadas nos anos de 2002 e 2008. 6) elaboração de diretrizes estaduais de Educação do Campo. 7) realização de seminários internacionais, nacionais, estaduais e regionais de Educação do Campo. 8) criação de um fórum nacional de Educação do Campo. 9) criação de uma comissão nacional de Educação do Campo no Ministério de Educação. 10) construção de coletâneas, fruto de pesquisas e práticas coletivas, de Educação do Campo. 11) publicação de um decreto presidencial dispondo sobre a Educação do Campo como política pública. 12) criação de fóruns e conselhos estaduais de educação. 13) organização de grupos e linhas de pesquisas nas universidades e associações de pesquisas vinculadas às experiências de Educação do Campo.

Quanto aos avanços da Educação do Campo, segundo Souza (2007) se devem às ações dos movimentos sociais organizados, de tal forma que a relação entre sociedade civil e sociedade política torna-se cada vez mais entrelaçada em meio aos conflitos ideológicos e que as atitudes governamentais têm sido encaminhadas mais em função da pressão exercida pela sociedade civil do que por mudanças de ordem político-ideológicas na esfera governamental (SOUZA, 2007, p. 453).

As conquistas da Educação do Campo reafirmam e legitimam diante da sociedade o direito à educação dos sujeitos do campo e as suas práticas adquirem legalidade, dado que a luta pela Educação do Campo revela que a igualdade declarada na Constituição não é mera formalidade, e reivindica do Estado ações concretas no sentido de materializar tais direitos (MOLINA, 2008).

Ao tratar sobre os avanços da Educação do Campo, Nascimento (2009), afirma que há uma grande distância entre a política macro conjuntural e a política micro conjuntural existente nos municípios, que desconhecem o tema Educação do Campo. Nessa perspectiva, é possível considerar que a maioria dos professores e professoras que atuam em Escolas do Campo, em particular nas escolas da Rede Pública Municipal pouco têm acessado as discussões referentes a Educação do Campo.

A Educação do Campo evidencia as relações de expropriação e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e as contradições do desenvolvimento do campo concentrado na monocultura e na concentração de terra, portanto uma educação que não pode ser compreendida desvinculada das relações do território. Em seus estudos, sobre o Campo, Fernandes (2006, p.29), nos aponta que,

[...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

No que diz respeito às formas de organização do agronegócio e do campesinato,

enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. (FERNANDES, 2006, p.29),

Desta forma, a Educação do Campo, como “política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p.30). Portanto,

a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

No que tange às Escolas do Campo, em particular às escolas com Classes Multisseriadas, é preciso termos clareza de que,

as escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas (HAGE, 2011, p.139).

Quanto às condições objetivas de trabalho e formação de professores de Escolas do Campo com Classes Multisseriadas, na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que trata das Classes Multisseriadas no seu Art. 10, determina que § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Diante disso, consideramos que apesar das conquistas do Movimento Por Uma Educação do Campo nos últimos anos, desde a inserção da discussão sobre a Educação do Campo na agenda do governo e das universidades, ainda há muito por se fazer quanto às Escolas do Campo, em particular no que diz respeito às Classes Multisseriadas.

**2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS
DO CAMPO**

Neste capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre as políticas de educação voltadas para a Formação de Professores no Brasil apresentando uma discussão mais ampliada a partir da década de 1990. Em seguida, estreitaremos a discussão para a Formação de Professores do Campo, em particular abordamos a Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do campo.

2.1 Formação de professores no Brasil

As discussões quanto à Formação de Professores no Brasil vem se ampliando nos últimos anos, com maior dinamismo na década de 1990 a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96. Assim, ao considerarmos que a Formação de Professores apresenta-se como um dos maiores desafios das políticas educacionais em nosso país, tencionamos aqui tratar sobre as políticas da educação relativas à Formação de Professores e algumas tendências que tem configurado esta formação.

Na intenção de melhor compreender as políticas de educação voltadas para a Formação de Professores no Brasil, utilizaremos a organização dos períodos tomando como referência o exposto em texto intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” de autoria de Saviani (2009).

Para Saviani (2009) a preocupação com a formação do professor passa a ocorrer no Brasil após a Independência quando os primeiros passos na direção da organização da instrução popular começam a serem dados. Nesse contexto, o autor, ao examinar a questão pedagógica e as articulações sociais, apresenta a história da formação de professores no Brasil a partir dos seguintes períodos:

1. Ensaio internacional de Formação de Professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino, às próprias expensas, estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
2. Estabelecimentos e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Advento dos

Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

De acordo com o autor citado acima, no período colonial não houve uma preocupação de forma explícita quanto à formação de professores, essa preocupação só iria aparecer a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada no ano de 1827. A referida Lei determinava em seu Art. 5º que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 29 de outubro de 1827)¹⁶, a preocupação com a preparação didática do professor aparece mais às custas dos professores.

O Ato Adicional de 1834 colocou para as províncias a responsabilidade com a instrução primária (atual Ensino Fundamental), com base na experiência dos países da Europa foram criadas as Escolas Normais que foram sendo implantadas e disseminadas por todo o país conforme as condições de cada região brasileira, essa disseminação foi ocorrendo em diferentes períodos e formas de organização. Nesse sentido, conforme MEDRADO (2014, p.29), “o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais ocorreu a partir de 1980, traz a necessidade de desenvolver na formação o trabalho prático do professor, além do enriquecimento dos conteúdos curriculares que já vinham sendo trabalhados.”

Nesse contexto, segundo Saviani (2009), objetivando preparar os professores para as escolas primárias, as Escolas Normais,

preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.144).

A partir do ano 1932, com a criação e implantação dos Institutos de Educação por Anísio Teixeira com base nas ideias defendidas pela Escola Nova. Segundo Saviani (2009, p.146) “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram

¹⁶ A referida Lei foi outorgada por D. Pedro I, no período do Brasil Império.

incorporados, respectivamente, à Universidade do Distrito Federal e à Universidade de São Paulo como organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, contribuindo para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que passou a ser reconhecida enquanto referência no Ensino Superior.

O decreto de nº 1.190 de abril de 1939, estendeu para todo o país o esquema denominado de 3 + 1 que passou a ser adotado na organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, dessa forma seriam 3 anos para estudar as disciplinas (os conteúdos) e um ano de formação didática.

Os cursos normais sofreram mudanças a partir do decreto Lei nº 8.530 de janeiro de 1946 denominado de Lei Orgânica do Ensino Normal. A partir das orientações contidas nesse documento o curso Normal passou a ser dividido em dois ciclos, o primeiro ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos; o segundo ciclo colegial do curso secundário com duração de três anos. O primeiro ciclo funcionaria em Escolas Normais regionais com o objetivo formar os regentes do ensino primário e o segundo ciclo funcionaria em Escolas Normais e Institutos de Educação com o objetivo de formar professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

De acordo com Leite (2009, p.26) “a base era clara: o mesmo curso para todos, com o intuito de disciplinar e uniformizar a formação dos futuros profissionais que trabalhariam com a educação de um povo”. Desse modo, “o que era julgado não era a qualidade da formação, mas sim a existência de uma habilitação para validá-la” (LEITE, *Op. Cit.*).

No ano de 1964 com o golpe militar algumas mudanças passaram a se apresentar enquanto necessárias, esse aspecto foi evidenciado na Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que estabeleceu alterações significativas para o ensino primário (atual Ensino Fundamental) e Médio que passaram a ser denominados concomitantemente de primeiro grau e segundo grau. A partir dessa Lei as Escolas Normais desapareceram dando lugar ao 2º grau do Magistério de 1º grau.

Conforme parecer de nº 349 de abril de 1972 (BRASIL/MEC/CFE, 1972), o curso de Magistério foi organizado em duas modalidades básicas, sendo uma com duração de três anos onde o professor seria qualificado a ensinar até a 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental), e uma outra com duração de quatro anos sendo o professor qualificado a ensinar até a 6ª série (atual 7º ano do Ensino Fundamental) (SAVIANI, 2009). Nessa perspectiva,

o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009,p.147)

Em 1982, diante da gravidade dos problemas quanto à formação dos professores, o governo instituiu os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, que objetivava revitalizar as Escolas Normais, a experiência foi implantada inicialmente em seis estados e depois disseminada por todo o Brasil, de acordo com Saviani (2009, p.147), “apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.”

Segundo Nascimento (2004, p.108) é importante destacarmos que no final da “década de 1980, as ações de organismos internacionais direcionadas para os países do Terceiro Mundo tornaram-se mais intensas”. No que tange à educação essas ações “dirigiram-se para a Educação Básica no intuito de satisfazer o que denominaram satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (NASCIMENTO, *Op. Cit.*).

Conforme a autora, “para materializar essas políticas no campo educacional, realizou-se a conhecidíssima Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil participou, em Jomtien na Tailândia” (NASCIMENTO, 2004, p.109). Os compromissos assumidos nessa conferência contribuíram para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, a metodologia utilizada para a sua elaboração envolveu diferentes setores e instituições.

Ainda, a partir daí “qualidade da educação e da escola de nível fundamental e médio passou a dominar o núcleo das preocupações de setores organizados da sociedade e ocupou espaços nas políticas públicas empreendidas pelo governo federal” (NASCIMENTO, 2004, p.109).. E complementa, “a qualidade da educação é a mesma defendida pelo Banco Mundial e inclui, entre outros aspectos, a melhoria das condições de trabalho e da situação social dos professores” (NASCIMENTO, *Op. Cit.*). Cabe destacarmos que as reformas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, sofreram influxos de organizações internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96, trata da formação de professores no Título VI – Dos Profissionais da Educação e determina no Art.62 que,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

ensino fundamental, a oferecida em nível, na modalidade normal (BRASIL,1996, n.p.).

Quanto ao exercício no Magistério Superior, de acordo com o Art.66, determina que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL,1996,n.p.).

É salutar destacar que “os debates que já se vinham processando sobre as políticas de formação de professores acirraram-se após a promulgação da LDB 9394/96 e posições marcadamente polarizadas vêm dividindo a posição de alguns educadores” (NASCIMENTO, 2004, p.111). Nesse contexto, segundo Saviani (2009, p.148),

LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

No âmbito das mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil que impactam em proporções maiores ou menores a educação e, conseqüentemente, a tem influenciado, segundo Vieira (2012, p.19), podem ser organizadas em três tópicos: 1) consolidação do processo de globalização; 2) a redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado; e 3) o fortalecimento do papel das agências internacionais”. Contudo, é necessário observarmos que esses tópicos não se excluem uns aos outros, pelo contrário, estão articulados de forma mútua.

Para Vieira (2012, p.20) “a globalização, juntamente com a nova tecnologia da informação e os processos que fomentam estão conduzindo uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, relações entre as nações, e até mesmo na cultura local”. Uma revolução que,

é sobretudo tecnológica, repercute de forma direta sobre as formas de organização econômica e social, com efeitos sobre a organização política global, regional e local. Os impactos têm sido de diversas ordens e, seguramente, sequer foram dimensionados em suas diferentes feições – tento em termos positivos quanto negativos. (VIEIRA, 2012, p.21)

Desse modo, os impactos do processo de globalização na educação ainda precisam ser avaliados e dimensionados. Entretanto, já é possível observar os seus impactos na organização da escola, com tendência a serem percebidos de forma mais nítida em futuro próximo. Uma coisa é certa num mercado globalizado a produção passa a exigir cada vez mais trabalhadores mais habilitados. Desta forma, esses trabalhadores precisam apropriar-se e atualizar-se acerca

dos conhecimentos que nesse processo de globalização tornam-se obsoletos rapidamente (VIEIRA, 2012).

Assim, podemos inferir que nesse cenário a globalização impõe a educação e aos sistemas de ensino novas demandas principalmente quanto ao ensino superior. Nesse contexto, “os países em desenvolvimento enfrentam a contingência de aumentar seus gastos com educação, a fim de produzir uma força de trabalho qualificada e apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional” (VIEIRA, 2012, p.22). Assim, quando “os recursos para os países pobres são mais escassos do que antes. Tal ambiente, por sua vez, cria condições propícias a que os organismos financeiros internacionais imponham suas regras de forma por vezes tirânica sobre os países mais necessitados” (VIEIRA, *Op. Cit.*). Como consequência disso,

uma nova agenda educacional faz-se presente: exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados. O rol de novidades é amplo. Pode ser visualizado na carteira de empréstimos dos organismos que financiam as reformas em um amplo espectro de países-clientes; o Brasil não escapa a essa regra (VIEIRA, 2012, p.23).

As mudanças advindas do processo de globalização chegam à escola formal ainda de maneira tímida. Nesse processo de mudanças globais, os países antes menos atentos tentam recuperar o tempo perdido e passam a investir na informatização das escolas e na educação a distância (EAD), tencionando dirimir a distância entre eles e os países industrializados. Essas mudanças apresentam-se de forma lenta quanto ao cotidiano das escolas e de seus professores, alguns estudos apontam para a sua superficialidade principalmente no chão da sala de aula, e, quando conseguem chegar, na maioria das vezes descartam as práticas pedagógicas que já vêm sendo desenvolvidas pelos professores (VIEIRA, 2012).

As mudanças apresentadas no processo de globalização pressupõe um reordenamento do Estado, que como indutor do desenvolvimento no país, “passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito (VIEIRA, 2012, p.25).”

Diante desse cenário pouco a pouco, “novos atores sociais vão emergindo, redefinindo-se as fronteiras entre o público e o privado e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do chamado terceiro setor [...] (VIEIRA, 2012, p.26).”

No âmbito educacional as mudanças são observadas na organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre os entes federados (Governo Federal, Governo Estadual e Governo Municipal). Nessa organização, podemos observar que

o executivo federal dita as normas para a redefinição de responsabilidades em termos da oferta de ensino, ampliando funções de controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares. Assim, o país passa a conviver de forma plena com uma descentralização que não apenas vem do centro mas também de cima (VIEIRA, 2012, p.28).

Esse novo cenário traz para o sistema educacional e, conseqüentemente, para a escola e seus professores amplas implicações com novas atribuições a esses sujeitos,

se bem examinadas as iniciativas de mudanças introduzidas na última década, será possível constatar que a escola e os professores – os elementos mais permanentes do sistema educacional – têm sido os mais atingidos pelo malogro de propostas que não chegam a considerar seriamente o tempo do ensino, da aprendizagem e dos aprendizes (VIEIRA, 2012, p.30).

Nesse caso, é necessário considerarmos que esses aspectos podem definir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em qualquer escola ou, mais precisamente, em sala de aula e numa classe multisseriada pela heterogeneidade que congrega.

É salutar destacar que o processo de globalização e de reorganização do Estado encontram nas agências internacionais uma base de sustentação, a partir do financiamento e patrocínio de programas na área de educação e de assistência técnica em toda a América Latina.

Aqui é preciso ressaltarmos que há registro na educação no Brasil desde os anos 50 da presença de agências internacionais com um maior destaque após o pós guerra na década de 1990. Desse modo, consideramos que na atualidade como no passado o Brasil passa a “receber o influxo de ideias geradas por agências externas, que se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica e, até mesmo, na simples circulação de recomendações desses organismos (VIEIRA, 2012, p.30).”

Entre as organizações internacionais duas têm tido maior destaque principalmente nos “cenários das políticas de formação na ultima década, a Unesco e o Banco Mundial. Por essa razão, serão apontados alguns aspectos relativos a seu protagonismo no campo educacional brasileiro (VIEIRA, *Op. Cit.*).”

A Organização das Nações Unidas - UNESCO, criada após a Segunda Guerra Mundial, possui cerca de 188 Estados membros. Entre as suas formas de atuação estão o

desenvolvimento de programas e projetos, a realização de importantes conferências – a exemplo do Fórum Mundial de Educação no ano de 2000, além disso é responsável por diversas publicações, sendo no período de 1946 e 2000 mais de dez mil títulos publicados (VIEIRA, 2012). Segundo Vieira (2012, p.32), “em todos esses estudos a formação de professores mereceu maior ou menor destaque, evidenciando o foco da política educacional sobre o tema.”

Quanto ao Banco Mundial, a sua criação ocorreu em 1944, podendo ser considerado na atualidade a maior fonte de assistência aos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Segundo Vieira (2012, p.32), sua atuação nesses países “expressam uma mistura de financiamento e ideias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza”.

Na década de 1990 a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu-se consideravelmente, tanto na América Latina como um todo tanto quanto no Brasil, em particular. No caso brasileiro, a ação desse organismo começou por outros setores, como a agricultura, para, depois, incluir o financiamento a projetos educacionais (VIEIRA, 2012, p.33).

Nesse contexto, é importante explicitarmos que o “Fundescola apresenta-se como a maior atividade na área de educação no Brasil financiada pelo Banco Mundial” (VIEIRA, 2012, p.34). Aqui é válido lembrar que o primeiro programa específico para a formação de professores de classes multisseriadas foi financiado pelo Fundescola, conseqüentemente pelo Banco Mundial. Para Vieira (2012, p.39),

Outro elemento a destacar é que, como tais organizações passam a exercer um protagonismo inquestionável, na medida em que financiam projetos de educação no país, por suposto, exercem influência sobre o perfil do profissional a ser formado. Assim, muitas vezes, as prioridades das iniciativas educacionais desenvolvidas com seu apoio podem ser estabelecidas sem estar em plena sintonia com as necessidades locais. Técnicos do Banco Mundial que assessoram projetos brasileiros, por exemplo, não raro subscrevem sem constrangimento “receitas” adotadas nos países da África Subsariana para realidades complexas como a nossa. Por sua vez, a maioria dos projetos tem priorizado programas de capacitação de curta duração, o que, como o próprio Saeb tem constatado, não costuma surtir efeitos sobre a aprendizagem e o rendimento escolar.

No âmbito do debate da formação de professores,

[...] cabe registrar a emergência de um amplo aparato normativo sobre as questões do magistério – desde aquelas expressas nos instrumentos legais de domínio público mais amplo, como a LDB, passando por aquelas ainda

insuficientemente conhecidas, como o PNE, e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/MEC/CNE/2001), até chegar àqueles documentos que circulam no âmbito da burocracia estatal, mas não penetram o debate no âmbito das instâncias formadoras como universidades e secretarias de Educação, assim como as organizações da sociedade civil (VIEIRA, 2012, p.37-38).

Uma coisa é certa o processo de formação de professores no Brasil tem nos apresentado um quadro de desvalorização desses profissionais em cursos descontínuos e aligeirados que, na sua maioria, se constituem em práticas “o que fazer”, sem muita preocupação em articular teoria e prática. Além dessas questões, o que constatamos,

é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2012, p.45-46).

Desse modo, “dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas” (VEIGA, 2012, p.65).

Aqui cabe destacarmos os princípios formulados no documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000) para uma base comum nacional para os cursos de formação de educadores no Brasil:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- Unidade entre teoria e prática, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- Gestão democrática da escola – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- Compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;

- Trabalho coletivo e interdisciplinar – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras (SCHEIBE, 2012, p.57-58)

Para Kuenzer (2000), as tarefas referenciadas através desses princípios só poderão ser desenvolvidas através de cursos superiores universitários que oportunizem a interface entre as diferentes áreas do conhecimento e o espaço para a produção científica.

2.2 Formação de Professores do Campo

A Formação de Professores tanto do campo quanto da cidade, configura-se como um dos desafios a serem superados no que diz respeito às políticas educacionais. Entretanto, essa situação tem se apresentado de forma mais emergencial no campo, devido à precarização das condições objetivas de trabalho e da desvalorização salarial e social de sua atividade. Para Antunes-Rocha (2009, p.41), no que tange à formação de professores do campo “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.”

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/2002, indicam nos artigos 12º e 13º, as orientações para o processo de normatização dos professores das escolas do campo, no artigo da LDB de nº 9394/96 que prevê a formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis e modalidades.

É importante considerarmos que a defesa da formação de professores através de políticas públicas está relacionada à defesa da escola no e do campo que pelas demandas dos movimentos sociais “vai além da escola de primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.40). Assim, pode-se dizer que não é qualquer escola, é “um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos

do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ANTUNES-ROCHA, *Op. Cit.*).

Desse modo, ainda é preciso considerar que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.41).

Entre o conjunto de experiências e programas referentes à formação dos professores do campo, destacam-se: o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Este programa prevê ações específicas para a formação inicial e continuada do professores do campo e recupera a experiência em outros projetos a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Saberes da Terra e Universidade Aberta do Brasil - UAB Diversidade.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, resulta da mobilização dos movimento sociais do campo o qual busca assegurar educação escolar nas áreas de Assentamento e Acampamentos, esse programa realiza diversas parcerias entre as universidades públicas e os movimentos sociais do campo para a formação de educadores do campo.

Essas experiências vêm oportunizando diferentes práticas que podem/devem contribuir, enquanto referências, para a elaboração de política pública de Estado para a formação de professores e professoras do campo.

Para Arroyo (2007, p.170), a falta de “políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo”. Ainda segundo o autor,

[...] os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais (ARROYO, 2007, p.172).

Os movimentos sociais do campo defendem e enfatizam políticas públicas de Estado para a formação de professores do campo. Nesse caso, políticas de formação de professores “a

serviço de um projeto de campo; políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo; (ARROYO, 2007, p.175).

2.3 Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida a partir de

um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998,p.35)

No âmbito da formação continuada de professores de Classes Multisseriadas do campo, os únicos programas no país foram o Programa Escola Ativa (1997 a 2012) e o Programa Escola da Terra (2014 - 2016). No caso do Programa Escola Ativa pode ser compreendido em dois momentos diferentes: a) o primeiro de 1997 a 2007 (ano da sua reformulação); b) o segundo período de 2008 a 2012 (ano da sua finalização).

2.3.1 Programa Escola Ativa – 1997 a 2007

O PEA é uma estratégia metodológica de organização do trabalho pedagógico do educador, implantada nas escolas do campo, localizadas no espaço rural, com Classes Multisseriadas. Este programa tem como base didático-metodológica o Programa Escuela Nueva – PEN, desenvolvido na Colômbia em 1975.

No ano de 1996, no Brasil, a convite do Banco Mundial, um grupo de Técnicos de Educação e dirigentes do Projeto Nordeste do Brasil participaram de um curso na Colômbia sobre a estratégia Escuela Nueva e Escola Ativa. Assim, formou-se um grupo que foi

responsável em implantar o Programa Escuela Nueva no Brasil, aqui denominado de Programa Escola Ativa, naquele período ainda denominado de Projeto Escola Ativa.

Em 1997, ocorreu a implementação do Programa Escola Ativa no Brasil, contando, inicialmente, com o apoio do Projeto Nordeste – MEC. É válido lembrar que essa implementação no Brasil não aconteceu de um dia para o outro, e sim conforme fases estabelecidas, a saber: Fase I – Implantação e testagem; Fase II- Expansão I; Fase III - Consolidação; Fase IV- Expansão II; Fase V- Disseminação e Monitoramento.

De acordo com as Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa (BRASIL,2007, p.18), o Programa Escola Ativa foi estruturado de acordo com os seguintes componentes:

- a) Curricular – esse componente é formado pelos seguintes elementos: Guias de Aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagem; Governo Estudantil; Comunidade.
- b) Formação e Acompanhamento – voltado para o planejamento e promoção de encontros, cursos ou reuniões para a formação continuada dos técnicos e professores, fortalecendo as experiências de sucesso e intervindo nas distorções detectadas;
- c) Comunitário – voltado para fortalecer as relações escola-família-comunidade;
- d) Administrativo – voltado para a organização da documentação escolar, a legalização e a institucionalização da estratégia metodológica Escola Ativa junto aos Conselhos de Educação.

No que diz respeito às ações no componente Formação e Acompanhamento a orientação das diretrizes é que ela fosse desenvolvida em conjunto pelas Secretarias Estaduais e Municipais em parceria com a DIPRO/FNDE¹⁷ através de:

- a) Oficinas e cursos – realizadas periodicamente, com professores e técnicos, visando ao aprofundamento teórico e prático da estratégia, de conteúdos diversos, de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e do assessoramento técnico;
- b) Reunião técnica – momento para planejamento e avaliação da ação supervisora estadual e municipal;
- c) Microcentro mensal ou bimestral – encontro sistemático de formação continua organizado pelos professores e/ou técnicos estaduais ou municipais, para discussão de suas dificuldades e avanços, em um intercâmbio de experiências educativas, visando à melhoria da prática pedagógica e da supervisão.
- d) Acompanhamento pedagógico as escolas – realizado sistematicamente pelo técnico estadual e municipal que, a partir da situação pedagógica encontrada em sala de aula, permite o surgimento de novas questões e com elas de intervenções e orientações necessárias ao professor,

¹⁷ Dipro/FNDE

buscando a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando como estratégias a observação/intervenção/registro (BRASIL, 2007, p.34).

Quanto ao desenvolvimento da formação de professores, as “diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa”, determinaram o seu planejamento a partir dos seguintes princípios:

- a) Definir módulos de formação continuada com temas como: estratégia metodológica Escola Ativa, alfabetização, uso dos materiais do Kit pedagógico, conteúdos dos Guias de Aprendizagem e das áreas do conhecimento;
- b) Utilizar metodologias vivenciais semelhantes às que os professores utilizarão com seus alunos;
- c) Identificar os processos da implantação da estratégia metodológica Escola Ativa, detectar e discutir as dificuldades encontradas;
- d) Propiciar aos professores visitas às escolas que já possuem a estratégia metodológica implantada e que já vêm desenvolvendo a estratégia a algum tempo;
- e) Providenciar materiais de consumo, instrucionais e informativos durante a capacitação. Os materiais facilitam a multiplicação dos processos, a interação entre os professores, a aplicação durante as aulas e junto à comunidade;
- f) Enfatizar o “aprender a aplicar” as estratégias que levem a melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula (combinação entre teoria e a prática);
- g) Orientar a introdução sequencial e gradual dos elementos da Escola Ativa em sala de aula; [...] (BRASIL, 2007, p.34-35).

O documento sinaliza ainda que para que essas atividades fossem realizadas o órgão gestor deveria assegurar as condições objetivas de trabalho aos técnicos estaduais e municipais, em particular o transporte.

2.3.2 Programa Escola Ativa – 2008 a 2012

Após 10 anos de existência, no ano de 2007, o Programa Escola Ativa iniciou um momento distinto, com sua transferência do FNDE¹⁸/ FUNDESCOLA¹⁹ para a SECAD²⁰ ficando sua gestão a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, como parte das

¹⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

¹⁹ Fundo de Fortalecimento da Escola

²⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

ações do MEC²¹ que constituem a política nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2008, p.15).

A criação da CGEC em 2004 foi resultante da luta de diferentes sujeitos, entre eles estão os movimentos sociais, as universidades, as organizações não governamentais e governamentais e alguns religiosos da articulação por uma educação do campo. Ao fazer parte de uma coordenação com esse perfil, o Programa Escola Ativa passou a ser questionado sendo necessário, portanto, rever a sua trajetória.

Em meio a muitos debates, os sujeitos envolvidos sinalizaram para, entre outras coisas, a necessidade emergencial de rever os “guias de aprendizagem”, além de que assim fossem incluídos nos guias os conceitos e princípios da Educação do Campo. Diante da impossibilidade de uma mudança mais significativa naquele momento, foi proposta pelo grupo a criação de um módulo que tratasse do tema Educação do Campo. Vale destacar que, durante os vários anos de execução do programa Escola Ativa, os Cadernos de Ensino e Aprendizagem, denominados até o ano de 2008 de guias de aprendizagem, apresentaram uma visão simplista de campo.

Com a transferência do PEA para a SECAD, conforme o Projeto Base (BRASIL, 2008, p.35), a formação continuada dos professores de Classes Multisseriadas passou a ser de responsabilidade compartilhada entre os sistemas públicos de ensino, com as seguintes atribuições:

Caberá à União articular através da Rede da Diversidade o conjunto de Universidade que desenvolvem programas de formação de educação para as escolas do campo, financiando cursos de aperfeiçoamento de no mínimo 180h para no mínimo dois técnicos municipais e coordenadores das secretarias estaduais.[...] Aos estados cabe coordenar a articulação entre as universidades e municípios para planejamento e monitoramento do programa [...] O município deverá organizar garantir a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos formadores nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa no âmbito local.

Na Bahia, a UFBA, foi a primeira Instituição de Ensino Superior a assumir, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, a formação dos Técnicos das Secretarias Municipais. A formação com carga horária de 240 horas, distribuídas em seis módulos no período de 2009-2010, teve como ponto de partida os princípios básicos da educação do

²¹ Ministério da Educação e do Desporto

campo, fundamentos metodológicos, princípios norteadores e os elementos e instrumentos da Escola Ativa.

A UFBA/FACED propôs uma formação fundamentada no materialismo histórico e dialético de base marxista, contemplando referenciais teórico-práticos da Teoria do Conhecimento, no caso, a Teoria Histórico-Cultural - THC e a Pedagógica Histórico-Crítica - PHC para abordagem e prática dos elementos curriculares constitutivos do Programa.

Ao final de cada encontro de formação, coube aos Técnicos Municipais garantir a formação dos professores de Classes Multisseriadas atendidas pelo PEA com base nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos da formação que participaram.

O documento intitulado “Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica”, assinado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC em 18 de abril de 2011, apresenta algumas críticas acumuladas nos debates decorrentes de estudos nas Instituições de Ensino Superior no processo de implementação do programa Escola Ativa por parte de coordenadores, professores formadores, supervisores e professores multiplicadores. Entre essas críticas destacamos: a) a Origem do Programa com financiamento do BM e como uma política compensatória via organismos multilaterais; b) a avaliação e o balanço do programa que iniciou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e se consolidou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, portanto, com quinze anos de existência sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo; d) a base teórica do programa que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanivistas e neoconstrutivistas, que não atendem as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo; e) o financiamento internacional e sua orientação teórica com origem na UNESCO; f) a relação entre Governo Federal, Universidade e Secretarias de Educação de Municípios e de Estados que são complicadas, burocratizadas e, interferem na autonomia da escola e dos professores; g) a orientação política alienadora do Programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino, uma vez que o Programa é uma estratégia metodológica apenas; h) a preparação, formação dos educadores, dos formadores, voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender [...]; i) a descontinuidade do Programa; j) a falta de autocrítica; l) a não-reconceitualização do Programa em sua nova versão. A nova versão do Programa, com reformulações elaboradas em 2008, rebaixa novamente a teoria e incorpora de maneira aligeirada noções da Educação do Campo; m) a não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo como articuladores dos povos do

campo ao Programa e que tecem críticas severas ao mesmo, principalmente, porque a implementação do Programa, da forma como vem acontecendo, compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de reforma agrária, e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais; n) a burocracia na aplicação dos recursos que desconsidera a realidade do campo; o) é um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária [...]; p) o Programa não atingiu o ponto de irreversibilidade que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo (ANFOPE, 2011, p.8-11).

Quanto a formação inicial e continuada de professores o referido documento sinaliza que,

deve ser priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES, em sintonia com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvidas no País, como a da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e as desenvolvidas nos cursos de formação de professores implementadas pelas IES e articuladas ao Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), como por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre outras experiências desenvolvidas pela própria SECAD/MEC (ANFOPE, 2011, p.11).

Além disso, indica como necessário que a fundamentação teórica do Programa seja realizada a partir de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil [...] (ANFOPE, 2011, p.11).

Após a reformulação o Programa Escola Ativa passou a ter dois documentos de referência: o Projeto Base e o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores do Programa Escola Ativa. O Projeto Base, denominado de Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa, visava

estabelecer as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com Classes Multisseriadas que já desenvolvem o Programa, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo (BRASIL, 2010, p.04).

O Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores do Programa Escola Ativa apresentou como objetivo “fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas Classes Multisseriadas, preparando educadores (as) e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo” (BRASIL, 2010, p.5).

Enquanto estratégia de organização do trabalho do educador e da escola com Classes Multisseriadas, o PEA visava “criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida” (BRASIL, 2010, p.27-28). Para tanto, conforme o Projeto Base, o PEA buscou “estimular vivências que objetivam a aprendizagem, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social” (BRASIL, 2010, p.28).

De acordo com D’Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012, p.319), após a reformulação do programa escola ativa,

[...] incorpora de maneira aligeirada noções da Educação do Campo. O programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo, que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela Reforma Agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo.

Até o ano de 2011, o PEA constituiu-se ação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, sendo disponibilizado para 3.106 dos 5.565 municípios brasileiros, que aderiram ao programa através do Plano de Ações Articuladas - PAR.

O PEA surgiu como uma metodologia que buscou minimizar uma lacuna existente no sistema educacional brasileiro, no que dizia respeito à utilização de metodologias para atender às Classes Multisseriadas. Até o ano de 2012, o referido programa apresentava-se como única política pública do governo para atender a essas classes, sendo implementado na maioria dos municípios brasileiros e concluído conforme nota técnica de nº 002 – CGEC/SECADI/MEC de 31 de janeiro de 2012, que finalizou o Programa Escola Ativa e informou que o mesmo seria substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando o atendimento para as Classes Multisseriadas com mudanças na proposta pedagógica.

2.3.3 Programa Escola da Terra – 2014

O Programa Escola da Terra²² é uma ação do Eixo nº 1 Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO que foi instituído em 20

²² 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

de março de 2012. O referido programa orienta as ações de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, com base nas reivindicações destas populações ao longo da história quanto à educação.

O PRONACAMPO, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação Inicial e Continuada de Professores; 3. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; 4. Infraestrutura Física e Tecnológica.

O PRONACAMPO determina enquanto objetivo do Escola da Terra: 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 (BRASIL, 2013, p.09).

A ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores. O curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas.

Quanto ao processo de implementação o Programa Escola da Terra prevê que,

[...] a ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola comunidade a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades. A adesão à proposta de formação da Escola da Terra será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico PRONACAMPO/Escola da Terra, a partir de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013, p.09-10).

Na Bahia a Instituição Pública de Ensino Superior que ficou responsável pela implementação do Programa Escola da Terra foi a Universidade Federal da Bahia - UFBA juntamente com Secretaria da Educação do Estado, em particular a Coordenação de Educação do Campo e as Secretarias Municipais de Educação. No processo formativo temos:

a) coordenadores estaduais - responsáveis pela sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios.

b) Tutores estaduais e municipais – participam da formação, sendo eles (assessores pedagógicos) responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes;

c) coordenação da instituição formadora - Instituição Pública de Ensino Superior, nesse caso a UFBA designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada no âmbito da instituição.

As avaliações preliminares por parte da Equipe de Coordenação da UFBA já nos permite reconhecer os impactos da implementação da Ação Escola da Terra – PRONACAMPO na formação continuada dos Professores.

A UFBA desenvolveu duas modalidades de formação, a saber: (a) Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica, com 200 horas e; (b) Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, com 360 horas. Os cursos foram desenvolvidos, portanto, com base no Programa Pronacampo que tem como objetivo apoio técnico e financeiro, aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo. A demanda registrada no Ministério de Educação, SECADI/MEC, correspondeu no Estado da Bahia a 13 mil professores.

Esta experiência insere-se no universo de formação continuada de professores para classes multisseriadas, nas escolas do campo. Cursos estruturados com base nos fundamentos teóricos da Teoria do Conhecimento materialismo histórico-dialético, na Teoria Psicológica Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica foram estruturados em quatro Módulos que se desenvolveram com alternância do Tempo Universidade e Tempo Comunidade/Escola. O material didático foi orientado pelos professores Demerval Saviani, Newton Duarte, Lígia Marcia Martins e Ana Carolina Marsiglia. Para cada 15 professores cursistas correspondeu o trabalho pedagógico de um assessor pedagógico que contribuiu nos estudos e orientações dos trabalhos. Estes, por sua vez, são orientados pelos Formadores, em número de 20 que são

preparados pela equipe de professores pesquisadores, entre os quais estão inseridos os formuladores da teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

Através da análise dos trabalhos entregues (2014 e 2015), realizada pela Equipe da UFBA, perfazendo um total de 1.400 relatórios, foi possível constatar as seguintes indicações que nos permitem discutir o impacto desta formação de professores para as escolas do campo, em especial classes multisseriadas.

(1) Os estudos rigorosos, sistemáticos, com orientações dos autores da pedagogia histórico-crítica permite consolidar uma base teórica clara onde concepções sobre formação e desenvolvimento humano, natureza e especificidade da educação, conhecimento clássico, currículo escolar, função social da escola estão claramente delimitados dentro de uma paradigma crítico de desenvolvimento da teoria pedagógica;

(2) a atuação da equipe, com unidade teórico metodológica, em tempos pedagógicos adequados e com supervisão permanente consolida hábitos de estudos e amplia referências teóricas;

(3) estudos sistemáticos relacionados com a prática concreta na escola eleva a capacidade teórica e permite confrontar teorias idealistas e pós-modernas que tem contribuído para esvaziar a escola de seus conteúdos clássicos, o que acaba repercutindo no desenvolvimento de funções psicológicas das crianças. Por estas conclusões defendemos a continuidade da ação e ampliação dos recursos financeiros empregados.

Na sequência apresentamos os fundamentos da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que serviu de embasamento nesta pesquisa no processo formativo dos professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo no município de Feira de Santana/BA.

**3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS,
PSICOLÓGICOS, DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O presente Capítulo trata do referencial teórico que serviu de embasamento para esta pesquisa, abordando a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos ao tempo em que tratamos da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo.

3.1 Contexto Histórico da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, considerada uma Teoria Pedagógica crítica, tem as suas primeiras formulações no ano de 1979, a partir do esforço coletivo do grupo de estudantes coordenados pelo professor Dermeval Saviani na pós-graduação na área de educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Trata-se de uma pedagogia fundamentada no marxismo, em particular no materialismo histórico dialético, que defende prioritariamente a classe trabalhadora e a escola enquanto espaço principal de apropriação e sistematização do conhecimento construído pela humanidade ao longo do percurso histórico e das relações sociais em busca da transformação social.

No que diz respeito ao seu surgimento é necessário refletirmos sobre dois aspectos distintos: de um lado está a emergência de um movimento pedagógico e, de outro, a escolha da nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Sua formação ocorre no final da década de 1970. Uma das marcas dessa década foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o caráter reprodutor (SAVIANI, 2008a).

No Brasil, no período anterior a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar estava atrelada às concepções pedagógicas consideradas por Saviani (2008a), como não-críticas por desconsiderarem as influências externas à escola de origem social, econômica, política e cultural que influenciam no contexto escolar e por não analisarem de forma crítica a sociedade e os seus modos de produção, no caso do Brasil o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, Saviani (2008c) no livro *Escola e Democracia* apresenta uma classificação das teorias pedagógicas distinguindo-as entre teorias não-críticas e teorias

críticas. As teorias não críticas são assim denominadas porque concebem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Assim, estariam aí expressas as Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Por sua vez, as pedagogias existentes naquele período (final da década de 1970) foram denominadas por Saviani de teorias crítico-reprodutivistas. Ou seja, aquelas que compreendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade. Dentre elas se destacariam as Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Teoria da Escola Dualista. Saviani considera como teorias críticas aquelas que se empenham em compreender a educação e seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2008c).

Para Duarte (2007, p.16) é preciso considerar que “uma pedagogia crítica se fundamenta, necessariamente, em uma teoria crítica sobre a educação, mas nem toda teoria crítica sobre a educação pode gerar uma pedagogia”. Ainda segundo o autor, seriam denominadas teorias críticas,

todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou não para a reprodução das relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem que isso é fundamental para a própria luta contra essas relações (DUARTE, 2007, p.16).

Nesse sentido, segundo Della Fonte (2011, p.27) é preciso considerar que, “o arcabouço político e ideológico capitalista combate e desacredita esforços dessa natureza, ou seja, questiona a própria necessidade de uma teoria que busque desvendar os meandros e a dinâmica da realidade social.”

No prefácio da oitava edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2008a, p.12) indica que a intenção do livro é contribuir com os professores que buscam “uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.”

Saviani (2008d) apresenta uma preocupação quanto a educação das camadas populares em particular, da classe trabalhadora, desta forma,

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes (SAVIANI, 2008d, p. 271).

Assim, ao considerarmos a escola como espaço de apropriação e socialização dos conhecimentos sistematizados é necessário assegurar a ampliação do acesso a escola pública pela classe trabalhadora.

Para Martins (2012, p.58), é preciso ter clareza de que a escola tem como sua função social “a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que esta função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível”. Nesse contexto, é necessário ressaltarmos o “papel dos conhecimentos historicamente sistematizados que, na qualidade de objetivações do gênero humano, constituem-se patrimônio para as apropriações e conseqüente humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2012, p.57-58).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica corresponde a uma concepção que, como o nome indica, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2008a, p.102). Quanto à escolha da nomenclatura Saviani (2008a,p.139), reflete que,

[...] a primeira alternativa que me veio à mente foi pedagogia dialética. De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética .

Deste modo, entre as possibilidades de nome, surgiu a ideia de ser denominada de pedagogia dialética, mas segundo Saviani (2008a, p.140), “seria melhor evitar a denominação pedagógica dialética, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava.”

Na busca da nomenclatura adequada, a expressão histórica-crítica apresentou como mais pertinente quanto ao que se postulava, pois o problema das teorias crítico-reprodutivistas era,

a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se

inseriria no processo da sociedade e de suas transformações (SAVIANI, 2008a, p.141).

Desta forma, a terminologia histórico-crítica “contrapunha-se a crítico reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação” (SAVIANI, 2008b, p.141).

Os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Histórico-Crítica têm na teoria marxista a sua base fundante.

As condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2008b, p.422).

Considerando que Marx não escreveu uma teoria da educação, segundo Saviani (2008b) foi necessário buscar outros clássicos da pedagogia para compor a sua teoria, entre eles estão: Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e George Snyders. Entre outras referências de destaque, segundo o autor, estão: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Aqui é preciso considerar que o clima favorável às pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980 não possibilitaram resultados muito animadores na década seguinte. As iniciativas dos governos municipais e estaduais de implantação de políticas de educação denominadas de "esquerda" de forma geral foram frustrantes. A década de 1990 traz como marca o neoliberalismo e como consequência a adesão dos professores aos movimentos progressistas (SAVIANI, 2008b).

No âmbito de discussão sobre o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2012) descreve no prefácio do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora* que após um relativo desenvolvimento na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica continuou sua ascensão, agora num ritmo menor, em razão do ideário neoliberal e neoconservador em que a educação brasileira estava impregnada. Dessa forma foi que a partir do século XX que passou a ocorrer um crescente interesse pela Pedagogia Histórico-Crítica evidenciados através de novos estudos e tentativas

nas instituições públicas de ensino em busca de orientar-se pelos fundamentos dessa pedagogia, sendo ainda um compromisso coletivo na construção da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI,2012).

Em um cenário adverso, foram muitos os educadores que contribuíram na construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica em diferentes momentos, a exemplo dos seminários, simpósios, encontros, grupos de pesquisa, cursos, palestras, entre outros eventos dos quais os educadores têm participado interessados em compreender/discutir a obra de Saviani com o próprio autor. Um outro aspecto que precisa ser considerado é a vasta literatura com obras que tratam da Pedagogia Histórico-Crítica que vem sendo desenvolvida ao longo dos anos, a exemplo: o livro “*Escola e Democracia*” (2008) que está em sua 41ª edição, a obra “*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*” (2003) que já conta com a 10ª edição, “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*” (2010) que além da qualidade da obra para a compreensão da história da educação brasileira recebeu no ano de 2008 o Prêmio Jabuti na categoria educação, psicologia e psicanálise; entre outros.

A seguir, em complementação às ideias até aqui delineadas, teceremos considerações sobre como os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica no sentido de melhor compreender as ideias desenvolvidas por essa pedagogia e seus fundamentos.

3.2 Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

O livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* delineia em seu primeiro capítulo intitulado “Sobre a natureza e especificidade da educação” (SAVIANI, 2008a) um dos principais textos quanto aos fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani (2008a, p.11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Para Marx (1993, p.164),

a natureza é o corpo inorgânico do homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são independentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Desta forma, o ser humano necessita da natureza para satisfação das suas necessidades de existência e para perpetuar-se enquanto espécie humana. Segundo Saviani (2008a, p.11), o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Nesse contexto, de acordo com Duarte (1999, p.40), é preciso considerar que,

as características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, a partir da apropriação da natureza pelo homem [...].

Conforme o autor, o “gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 1999, p.18). Portanto,

o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.21).

Para Marx (1979, p. 39) “o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio”. Assim, o que demarca a diferença entre os homens e os outros animais, é principalmente, o trabalho. Segundo Saviani (2008a, p.11), o trabalho,

instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer trabalho tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Ainda conforme o autor “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza” (SAVIANI, 2008a, p.11). A esse processo de transformação da natureza na criação de um mundo humano dá-se o nome de cultura, compreendida enquanto

produção humana. Nesse contexto, conforme Duarte (1999, p.74), “o indivíduo faz-se consciente, de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano, através do mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana.”

É preciso considerarmos que a transformação dos objetos naturais em instrumentos resultante da ação humana destaca-se como um dos principais exemplos do processo de apropriação da natureza pelo homem. Para Duarte (1999, p.33),

um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana.

Ainda segundo o autor, “cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 1999, p.39). Desta forma, segundo Duarte (1999, p.33),

para poder transformar um objeto físico natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, isto é, conhecer as características físico-naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento.

Portanto, a produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo de sua objetivação (DUARTE, 1999, p.33). Sendo assim, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social, gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações [...] (DUARTE, 1999, p.35). Nessa perspectiva,

[...] se a apropriação desta ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora, é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora. (DUARTE, 1999, p.17),

Diante dessas considerações, podemos inferir que a produção da existência humana implica em assegurar a sua subsistência material. Sendo assim,

[..] o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa

objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação (DUARTE, 2007, p.23).

Esse processo de produção pode se expressar através do trabalho material e do trabalho não-material. Quanto ao trabalho não-material, no qual a educação situa-se,

[...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2008a, p.12).

O trabalho não-material expressa-se em duas modalidades que referem-se ao produto e ao ato de produção. A educação está atrelada à segunda modalidade em que o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Segundo Saviani (2008a, p.13), “a educação pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.”

Ao considerarmos que a natureza humana não lhe é inerente ao nascer juntamente ao seu aparato biofísico, mas necessita ser produzida por ele nas relações (sociais, culturais, históricas, entre outras) que estabelece ao longo da vida, reconhece-se que “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). Desta forma, no que diz respeito ao trabalho educativo, segundo Duarte (2007, p.49-50),

[...] o produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas, ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há a continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade.

Diante disso, segundo Saviani (2008a, p.13), o objeto da educação diz respeito,

[...] de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para Duarte (2007, p.24),

[...] o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior das relações sociais de dominação, tem implicações, importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação.

Entretanto, é preciso estarmos atentos ao processo de alienação presente no trabalho educativo, pois, diferente das outras formas de trabalho em que o produto pode ou não ser prejudicado pela alienação no processo no caso do trabalho desenvolvido pelo educador, a alienação do trabalhador durante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando (DUARTE, 2007).

No que diz respeito à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, é preciso distinguir entre o que é essencial e o que é acidental. Nessa distinção, segundo Saviani (2008a, p.13-14) a compreensão do conceito de *clássico* parece ser de grande relevância. Para Saviani (2008a, p.14) “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. “É aquilo que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2008a, p.18). Quanto às formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico,

trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através das quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2008a, p.14).

Para Saviani (2008a, p.14), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Sendo assim, a escola deve levar em consideração estes aspectos na organização das atividades escolares. Ainda segundo o autor,

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão–assimilação no espaço escolar, ao longo de um

tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2008a, p.18).

Desta forma, numa sociedade de classes com interesses antagônicos onde a escolarização da maior parte da população não é de interesse da classe dominante entendemos que “a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade” (SAVIANI, 2008a, p.98).

Assim, cabe à Pedagogia Histórico-Crítica, no seu sentido fundamental oportunizar a clareza dos determinantes sociais da educação para a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e como o professor e a professora devem posicionar-se diante dessas contradições e qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2008a).

3.3 Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica comporta, em seu interior, um consistente fundamento psicológico, coerentemente fundado numa concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e de educação que pauta a relação por meio do trabalho. É nessa base fundante que a relação íntima entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural se edificam.

O nascimento da Psicologia Histórico-Cultural conhecida também como Psicologia Sócio-Histórica e Teoria Histórico-Cultural se deu nos primórdios do século XX na União Soviética (URSS), tendo como fundador Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e seus discípulos Alexei Nikolaievich. Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), “juntos eles constituíram a chamada *troika*, que traduzia as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária” (REGO, 2001, p.29).

Esse nascimento, se deu num contexto histórico bastante peculiar em que, segundo Tuleski (2002, p.55), “a história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente. Ainda segundo a autora

um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir

o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2002, p.55).

Nesse contexto, o desenvolvimento da ciência apresenta-se enquanto solução dos problemas a serem superados na construção de uma sociedade socialista. Para Duarte (2013, p.20),

[...] a Psicologia Histórico-Cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo [...].

Desta forma, segundo o autor, “a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente às mediações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a Pedagogia Histórico-Crítica” (DUARTE, 2013, p.20).

A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a socialização do conhecimento em suas diferentes formas e dimensões é a maneira que a educação escolar tem de participar de forma efetiva na luta por uma revolução socialista.

É nesse contexto de grandes transformações na economia, na política e nas relações sociais e culturais, mas de extrema recessão que Vigotski a partir dos seus estudos irá revolucionar a psicologia, ao contrapor-se a psicologia tradicional e propor a sua superação. Uma superação que segundo Tuleski (2002, p.65),

[...] só seria possível com a elaboração de uma nova psicologia que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. [...] significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e agir.

Ainda segundo a autora (TULESKI, 2012,p.119), vale ressaltarmos que,

em quase todas as vertentes psicológicas do período encontra-se um ponto de convergência: o deslocamento do problema da sociedade para o indivíduo, tanto em seu comportamento observável e passível de mediação, quanto em seu interior emocional e/ou cognitivo.

Segundo, Martins (2012), Vigotski, Leontiev e Luria se uniram em torno do desafio de edificar uma base comum à psicologia buscando na concepção filosófica do materialismo histórico dialético seus princípios metodológicos fundantes. É nas formulações de Karl Marx

e Friedrich Engels que localiza-se o estofo filosófico a partir do qual os proponentes da Psicologia Histórico-Cultural encontraram as possibilidades de superação dos enfoques idealistas presentes na psicologia desde as suas origens (MARTINS, 2012). Nesse contexto, a elaboração de uma teoria pressupõe a superação das inúmeras vertentes que a grosso modo:

a) desgarram o desenvolvimento psíquico de suas bases concretas, isto é, sociais e históricas; b) pressupõem a formação das estruturas psíquicas complexas como consequência natural do desenvolvimento de estruturas simples; c) preterem a existência dos fenômenos psicológicos em suas intervinculações e interdependências priorizando análises por decomposição; d) identificam o desenvolvimento psíquico com a maturação de suas bases orgânicas (MARTINS, 2012, p.01).

Na introdução do livro *“O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”* de autoria da Professora Doutora Lígia Márcia Martins (MARTINS, 2013), a autora considera que a transposição da Psicologia Histórico-Cultural para a prática pedagógica exige a mediação de uma teoria pedagógica que coadune com seus fundamentos teórico-filosóficos, e aponta a Pedagogia Histórico-Crítica como essa teoria. Ao discorrer sobre o tema a autora explicita a relação de proximidade entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, posto que *“ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético”* (MARTINS, 2013, p. 270). Nesse contexto, segundo Martins (2013, p.5), Vigotski colocou no centro das suas investigações e proposições o método materialista dialético,

segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), o comportamento humano e o seu desenvolvimento deve ser compreendido pelo desenvolvimento histórico humano e não pelas leis da evolução biológica. A Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem como ser histórico constituído nas relações com o mundo natural e social que tem no trabalho sua atividade principal. Assim, a educação, na Psicologia Histórico-Cultural assume uma tarefa primordial, sem a qual não será possível o desenvolvimento pleno da criança.

Para Prestes (2012, p.21) “o mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas”. Ainda segundo a autora, para Vigotski,

a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psique podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano (PRESTES, 2012, p.20).

E complementa,

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio.

Para Martins (2013, p.270), Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria, coloca em “foco o desenvolvimento do psiquismo em suas relações com o ensino sistematizado, dando ênfase às intervinculações e interdependências entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.”

O desenvolvimento do psiquismo humano, aqui compreendido enquanto “unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2013, p.31), apresenta propriedades distintas no que diz respeito aos animais. Segundo Leontiev (2004, p.64), “o psiquismo animal desenvolve-se no seio do processo de evolução biológica e obedece às suas leis gerais.”

Nesse sentido, vale destacarmos que o desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural assenta-se na contradição entre o biológico e o cultural. Segundo Duarte (1999, p.64) “o que diferencia o homem dos animais é o que gera a dinâmica do processo histórico, que por sua vez, leva o homem a se auto superar”. Desta forma,

O desenvolvimento humano pressupõe a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico) que se pode chamar de natureza humanizada (LEONTIEV, 1978, p.262).

O psiquismo humano, segundo Martins (2012, p.2) como “unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo. É material na medida em que é estrutura orgânica e é

ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente”. Ainda segundo a autora, para Leontiev,

[...] o psiquismo existe de forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência (LEONTIEV *apud* MARTINS, 2013, p.28).

Portanto, não se trata de prescindir da materialidade da imagem (ideia) e muito menos de se confrontar uma à outra (matéria e ideia). Trata-se de situá-las no mundo material da atividade humana numa relação mediada pela consciência (MARTINS, 2012). Desta forma,

o homem ao romper as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também a fusão (animal) necessidade – objeto, e o mundo e ele próprio lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-idealização, para a intencionalidade, para o ser consciente (MARTINS, 2012, p.51).

A unidade dialética entre as categorias de atividade e consciência são compreendidas nessa vertente teórica como essenciais à compreensão do psiquismo humano, assim, destacamos que ambas as categorias ocupam lugar de destaque na análise do processo de desenvolvimento infantil (PASQUALINI, 2006)

Para Martins (2012,p.51), nenhuma atividade humana é determinada de forma casual, “mas por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, determina regula seus diferentes atos. É esta dimensão teleológica que distingue a atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade” . Diante dessas considerações, segundo a autora,

[...] toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis (MARTINS, 2012, p.51).

A práxis é a atividade humana por excelência, pela qual os sujeitos se firmam no mundo, modificando a realidade objetiva e transformando a si mesmos (MARTINS, 2007, p.41-43). Nessa perspectiva, a práxis,

[...] implica intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real. O

resultado ideal que se pretende obter existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente (VÁZQUEZ, 1977, p.187).

Vale ressaltarmos que a atividade consciente é atributo humano e o diferencia dos animais. Apenas o homem pode fazer sua atividade de objeto de análise e dela distanciar-se. Contudo se por um lado é possível ao tê-la como objeto de análise ampliar seu controle, promovendo a autodeterminação da atividade, por outro, torna possível a existência da alienação. Enfim, é a consciência que possibilita a pré-ideação da atividade, orientando-a por sua finalidade (MARTINS, 2007).

Sendo assim, a atividade humana exige mediações e necessita de direcionamento no sentido de lhe assegurar a sua unidade. É à consciência que compete essa mediação, esse direcionamento e por decorrência pode-se inferir que a atividade humana é essencialmente consciente. Isso é o que promove o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência (MARTINS, 2007).

Para Duarte (1999, p.77), “a atividade humana, enquanto uma atividade que realiza os processos de objetivação e apropriação, é sempre uma atividade social, isto é, uma atividade que se realiza sob determinadas condições sociais”, Assim, segundo o autor, “dizer que a atividade humana é sempre social equivale a dizer que ela é sempre histórica” (DUARTE, *Op. Cit.*).

Assim, “[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui” (MARTINS, 2013, p.37). Desta forma, para a autora,

[...] o processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real da vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver (MARTINS, 2013, p.39).

Diante dessas considerações, é possível inferir que é através da atividade vital humana, ou seja, do trabalho, que os homens se relacionam com a natureza tencionando satisfazer suas

necessidades, tanto os que estão expressos de forma explícita quanto aquelas que se apresentam, ou melhor são criados durante o processo. E é precisamente no sentido de melhor captar e controlar a natureza que os processos mentais vão se complexificando cada vez mais dando origem a um psiquismo altamente aprimorado.

O desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (MARTINS, 2013, p.43). Segundo Leontiev (2006, p.27) a função se “desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza.”

As funções psíquicas podem ser compreendidas enquanto: a) Funções Psíquicas Elementares: atos reflexos, imediatos, espontâneos; e b) Funções Psíquicas Superiores: autodomínio da conduta (inter e intra psíquica). Para Martins (2013), não se trata de conceber dois grupos de funções, um elementar e um outro superior, mas de compreender que no transcurso de sua formação e do seu desenvolvimento os fenômenos psíquicos conquistam qualidades especiais.

É preciso termos clareza de que as funções psíquicas elementares não desaparecem mas elas demandam ser superadas. Nesse caso as Funções psíquicas superiores suplantam esse processo. Uma suplantação que trata do autodomínio da conduta. Segundo Martins (2013, p.234),

[...] o autodomínio referem-se a capacidade que desenvolvemos para colocarmos sobre controle essa fusão que permanece em todos nós então ter autodomínio da função é controlar a minha atenção, a minha memória, a minha linguagem, o meu pensamento, as minhas emoções.

Assim, além de considerar que o desenvolvimento das funções não acontece de forma linear e uniforme é preciso reconhecer que as Funções Psíquicas Superiores desenvolvem-se pela mediação de signos. Desta forma, a compreensão do conceito de mediação nos parece relevante. Para Vygotsky, segundo Martins (2013, p.46) a “mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.”

Ainda segundo a autora o conceito de mediação “ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas” (MARTINS, 2013, p. 45). Nesse contexto, o processo de mediação utiliza-se de dois elementos distintos, a saber os instrumentos e os signos,

[...] os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza, enquanto os signos, chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito. Os signos dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (MEIER e GARCIA, 2008, p.62).

De acordo com Vigotski (2010, p.55), o instrumento tem como função,

[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Nesse contexto, é salutar destacarmos que as tarefas escolares assumem papel relevante no processo de mediação pedagógica ao oportunizar a apropriação e a construção de conhecimentos pelo aluno no processo de aprendizagem.

Para Vigotski (2010, p.58), a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Ainda segundo o autor “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, *Op. Cit.*).”

Desse modo, de acordo com Vigotski (2010, p.57-58), o processo de internalização apresenta uma série de transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Nesse contexto, de acordo com Rego (2001, p.107), Vygotsky, “afirma que o bom ensino é aquele que se adiante ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem.”

Assim, o psiquismo humano como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação,

emoções e sentimentos, que, como unidade de contrários, corrobora a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013).

3.4 Fundamentos Didáticos-Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A palavra pedagogia, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura (SAVIANI, 2008a, p.75). Ao oportunizar o acesso à cultura, pode-se inferir que “a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano (SAVIANI, *Op. Cit.*) Desta forma,

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. (SAVIANI, 2011, p.105).

Assim, é possível afirmarmos que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo dando as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008a, p.09).

Nesse sentido, é salutar destacarmos que Saviani (2008a, p.142) sempre procurou explicitar o método a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, “aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor”. Nessa perspectiva, segundo Marsiglia (2011, p.29),

[...] para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que), recursos (como) e determinantes sociais do trabalho educativo.

Tomando como base o que é apontado por Marsiglia (2011) em sua Tese de Doutorado intitulada “Um quarto de séculos de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e docentes de Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008” e o exposto até aqui sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como as reflexões sobre o objeto de pesquisa quanto a Formação Continuada de Professores das Classes Multisseriadas subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e a necessidade de compreender as implicações dessa formação numa sala de aula multisseriada, que congrega numa mesma sala sujeitos com idades, sexo, série e níveis de aprendizagem distintos. Acreditamos que algumas reflexões apresentam-se enquanto necessárias.

Segundo Marsiglia (2011, p.29), “em relação ao **conteúdo**, é preciso questionar: por que é relevante ensinar determinado conteúdo?”. Nesse caso, ao considerarmos uma Classe Multisseriada e a sua heterogeneidade, a questão mais pertinente seria: o que ensinar a esse coletivo tão diferenciado quanto a idade, série e níveis de aprendizagem? Por que ensinar esse e não aquele conteúdo? O que é essencial e/ou necessário? Nesse contexto, segundo Saviani (2008, p.18)

[...] além de determinar quais os conteúdos mais relevantes ao desenvolvimento dos seres humanos, é preciso dosar e sequenciar o conhecimento, de forma a automatizar mecanismos que permitam o domínio de outros procedimentos mais complexos, que só podem ser apreendidos diante de uma organização do conhecimento, traduzido em saber escolar.

Diante disso, o que deve ser considerado clássico quando temos alunos do 1º ao 5º ano numa mesma sala de aula?. Pensamos, que a própria Marsiglia (2011, p.29), já nos aponta um caminho, ao dizer que “do ponto de vista da subjetividade, é preciso analisar a contribuição dos conteúdos escolares à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas”. Acreditamos, particularmente que esse pode ser um caminho, no qual a qualidade da formação do professor e a base teórica que a sustenta, contribuirá de forma significativa no momento da seleção, dosagem, sequência, adequação, transmissão e análise dos conteúdos a serem apropriadas pelos alunos. Segundo Saviani (2011, p.75-76), é preciso considerarmos que,

[...] os conteúdos não representam a questão central da pedagogia escolar, porque se reproduzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe

determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizando coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica?

Nesse sentido, segundo Marsiglia (2011, p.25),

[...] para que a escola efetivamente realize sua função de viabilizar a socialização do conhecimento sistematização é importante distinguir entre o principal e o secundário, pois essa distinção será decisiva na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, definidos pelo critério do clássico.

Quanto à questão **“para quem ensinar”**, Marsiglia (2011, p.29), afirma que é necessário guiar,

[...] adequadamente os instrumentos a serem utilizados e os objetivos do ensino. Para determinar quem é o aluno ao qual se dirigem as ações, é preciso conhecer os processos de desenvolvimento, identificando qual é a atividade-guia, ou seja, qual atividade promoverá o maior desenvolvimento daquela etapa do indivíduo.

Desta forma, é necessário pensarmos o aluno de forma concreta, ou seja, como “síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é de interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2008a, p.143). Nesse contexto, o acesso ao conhecimento de forma sistematizada pode até não ser do interesse desse aluno, mas “enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram”, e estando situado historicamente numa sociedade que lhe impõe a exigência do domínio desse conhecimento. Sendo assim, a educação e, em particular a escola, tem a tarefa de possibilitar o acesso a esse conhecimento. Para Marsiglia (2011, p.30),

[...] o **objetivo é orientado pelo “para que ensinar algo”**. O que vamos continuar ensinar humaniza o aluno? Mas atender o aluno não é suprir suas necessidades imediatas (aluno empírico), mas sim, lhe propiciar ascender do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, compreender as múltiplas determinações de um fenômeno. O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos no aluno concreto.

Esse ponto de discussão proposto pela autora, nos leva a refletir sobre algumas questões: quais os instrumentos psicológicos que necessitam de desenvolvimento no nosso aluno concreto e como garantir o processo de humanização desses alunos ao oportunizar o acesso à cultura e ao conhecimento nas suas diferentes formas, quando esse aluno está inserido numa classe com diferentes sujeitos em idades, séries e níveis de aprendizagem distintos?

Um outro aspecto apresentado nos questionamentos propostos pela Marsiglia (2011, p.30) é relacionado ao **“como” ensinar:**

quais recursos serão utilizados para atingir os objetivos traçados?. Se ensinarmos algo de uma determinada maneira, o quanto vamos atingir dos objetivos? De que outras maneiras poderíamos ensinar para conseguir nos aproximar mais dos objetivos traçados?

Em se tratando do ensino numa Classe Multisseriada a devida clareza de como desenvolver a prática pedagógica é fundamental diante da heterogeneidade de uma turma multisseriada.

E por último, Marsiglia (2011), trata dos determinantes de realização do trabalho pedagógico, trata justamente dos condicionantes que precisamos levar em conta: quem são os alunos, qual é o conteúdo e quais **os recursos** disponíveis. Nesse interim, podemos considerar que,

[...] um conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem e que, da mesma maneira, em condições adversas e recursos impróprios, o trabalho pedagógico será depauperado (MARSIGLIA, 2011, p.30).

Diante disso, ao considerarmos o que foi tratado no primeiro capítulo quanto às Escolas do Campo com Classes Multisseriadas e ao descaso com o qual elas vêm sendo tratadas historicamente ao constituírem-se em escolas na maioria das vezes do “não tem”, não tem carteira, nem cadeira, nem mesa, nem lousa, nem giz, nem livro didático, nem.... Nesse caso, a reflexão sobre os recursos disponíveis precisa considerar as ausências e a partir delas buscar outros recursos, no sentido de assegurar ao aluno o acesso ao conhecimento e a cultura. Para Marsiglia (2011, p.42),

o objetivo da educação, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, é contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, de forma a colaborar com a transformação da sociedade. Mas com isso não queremos afirmar que a escola possa realizar esse intento sozinha. Ela é uma das instituições da sociedade, com importante papel, mas que não garante por si sua mudança.

Precisamos ter claro que como resultado de procedimentos didático-pedagógicos, o que o professor pode conquistar por meio de suas ações é a catarse dos alunos. A mudança de prática social depende de uma série de condições que extrapolam o espaço da sala de aula.

Aqui é preciso considerarmos a importância da escola em assegurar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, entre outros às novas gerações de forma sistematizada, não em detrimento do conhecimento do cotidiano, do conhecimento popular, mas no sentido de ampliado. Sendo ainda, é necessário reconhecermos que a escola por si só não muda uma sociedade, mas é peça fundamental em qualquer mudança.

Numa sociedade capitalista, a tendência é torná-la propriedade exclusiva da classe dominante. Não podemos levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital.

Assim, a classe dominante providência para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é o dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedades privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2008a, p.76).

É preciso termos clareza de que o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber (SAVIANI, 2008a, p.78). Desta forma, tomando como base que,

[...] a produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou (SAVIANI, 2008a, p.78).

De acordo com Saviani (2008a, p.78), é “um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.”

A Pedagogia Histórico-Crítica aponta um método pedagógico para a prática escolar organizado em passos, nesse caso segundo Saviani (2011, p.105), “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo momento único e orgânico”. Ainda segundo o autor “o peso e a duração de cada

momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, *Op. Cit.*)

Quanto aos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica defendidos por Saviani são eles: 1º momento - prática social; 2º momento – problematização; 3º momento – instrumentalização; 4º momento - catarse; 5º momento - prática social final. Nas palavras do próprio autor,

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o conhecimento (SAVIANI, 2011, p.105)

É importante destacarmos que o método preconizado por Saviani (2011, p.106), “mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são tomados como agentes sociais”. Nesse sentido, para Saviani (2008a, p.66) a educação é “vista como mediação no interior da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica.”

Os cinco momentos propostos por Saviani (2011) com base no método dialético são interdependentes e devem ser considerados desde o planejamento a execução da aula em sí. A seguir os momentos segundo Saviani (2011, p.116), o **1º momento – prática social**,

é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Ainda segundo o autor,

a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu

lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2011, p.106).

Para Marsiglia (2011, p.31), “essa relação dialética entre os saberes de professores e alunos define que o ponto de partida da prática educativa, como uma modalidade de prática social, deve visar o aluno concreto”. Ainda segundo a autora, “o primeiro momento do método articula-se ao nível de desenvolvimento efetivo²³ do aluno (tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados) e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar” (MARSIGLIA, *Op. Cit.*). E complementa: “entendemos que o ponto de partida do trabalho educativo não é aquilo que o aluno já consegue fazer por si mesmo, mas aquilo que ele só consegue fazer na relação com o professor, ou seja, aquilo que está na zona de desenvolvimento iminente (MARSIGLIA, 2011, p.11)”. Desta forma, quando,

o trabalho educativo põe em movimento as funções inter-psicológicas, está também movimentando as funções intra-psicológicas. A síntese precária da qual parte o professor implica suposições sobre o que os alunos serão capazes de fazer com sua ajuda, isto é, suposições sobre a zona de desenvolvimento imediato dos alunos. Se o ponto de partida fosse apenas o conhecimento do nível de desenvolvimento efetivo, as possibilidades de planejamento do trabalho educativo seriam muito escassas (MARSIGLIA, 2011, p.32).

Assim, podemos inferir que “o ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (MARSIGLIA, 2011, p.32).

O 2º momento – problematização - nesse momento em particular cabe a “identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2011, p.106). Nesse contexto,

o professor deve apresentar aos seus alunos as razões pelas quais esse ou aquele conteúdo estão inseridos no planejamento. A problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social (MARSIGLIA, 2011, p.32).

²³ Utilizaremos a expressão tomando como base a Tese de Doutorado de Zoia Prestes (2010) que analisa as Obras de Vigotski e demonstra que certas traduções brasileiras alteram os conceitos Vigotskiano “desenvolvimento efetivo” e “desenvolvimento iminente” ao invés de desenvolvimento “potencial”, “próximo” ou “proximal”, termos usuais nas traduções em português.

Ainda segundo a autora, na problematização,

trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, assinalando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas. No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno (MARSIGLIA, 2011, p.32-33).

O **3º momento – instrumentalização** – esse momento em particular trata da apropriação pelos alunos dos instrumentos teóricos e práticos considerados relevantes para compreensão e superação dos problemas que foram identificados na prática social. Nesse sentido, segundo Saviani (2011, p.106) “como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor”. Quanto à transmissão por parte do professor, ela poder ser

direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2011, p.106-107).

Desta forma, a instrumentalização deve, “oferecer subsídios para compreender a prática social em suas implicações complexas. Nessa etapa, os alunos devem apropriar-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade” (MARSIGLIA, 2011, p.33). Nesse caso, segundo a autora, esses instrumentos devem assegurar aos indivíduos participar da sociedade de forma mais qualificada. A instrumentalização possibilita a unidade de diferentes momentos da Pedagogia Histórico-Crítica,

com base no conteúdo, direcionado ao alcance de determinados objetivos (estabelecidos a partir da prática social e da problematização), considerando as condições de realização e os recursos disponíveis, o professor promoverá situações de aprendizagem dirigidas ao aluno concreto, que por sua vez deverão encaminhá-lo à catarse e, conseqüentemente, a uma alteração

qualitativa, caracterizada pela transformação do externo em interno, do objetivo em subjetivo e pela elevação do conhecimento e do pensamento do aluno a níveis superiores (MARSIGLIA, 2011, p.33).

Para Oliveira e Duarte (1985, p.102), a instrumentalização está relacionada à “[...] aquisição pelo indivíduo do saber escolar, compreendido como ferramenta para a vida dentro de uma sociedade letrada. Esse ‘saber escolar’ constitui-se nos elementos essenciais do conhecimento humano sistematizado e em sistematização.”

Desta forma, o professor ao elaborar o seu planejamento deve ter clareza do objetivo a ser alcançado. A instrumentalização refere-se ao ato de ensino propriamente dito, a seleção, graduação, dosagem e transmissão dos conteúdos conforme o nível de aprendizagem dos alunos. Portanto, o trabalho educativo deve ser estruturado tencionando promover as condições adequadas para a transmissão ao aluno (MARSIGLIA, 2011).

O **4º momento – catarse** – “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2011, p.107). Desta forma, a Catarse é considerada a “etapa culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece (MARSIGLIA, 2011, p.33).

Assim, podemos inferir que há uma diferença qualitativa durante o processo educativo antes e depois da catarse, é um momento em que a aprendizagem do aluno apresenta um salto qualitativo.

O **5º momento – a prática social** - consideramos aqui que o retorno à prática social no ponto de chegada pelos alunos não é dada mais no nível sincrético, mas no nível sintético, estando o mesmo mais próximo do nível sintético no qual o professor já deveria encontrar-se no início da prática social (primeiro momento) ,

essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2011, p.107).

Ainda segundo o autor,

a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2011, p.107-108).

O ponto de chegada da prática educativa contribui para a efetivação das funções psicológicas superiores, que desenvolvem-se através da apropriação da cultura. Desta forma, consideramos que o ponto de chegada, ao possibilitar a apropriação da cultura, contribui sobremaneira para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo necessário a transmissão desse conhecimento às próximas gerações ao longo da história. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, considera a escola enquanto instituição essencial e necessária ao desenvolvimento psíquico da criança, por sua função social. Nesse sentido,

a escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio ao qual pertence. Nesse sentido, a prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esta é, assim, uma atividade mediadora enquanto atividade que estaria garantindo a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas (OLIVEIRA, DUARTE, 1985, p.92).

É preciso termos presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois da instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses se imbricam (SAVIANI, 2013, p.13).

3.5 Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo

Ao pleitearmos estabelecer uma relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo, consideramos ser necessário inicialmente uma reflexão sobre alguns aspectos que permeiam a Educação do Campo.

A Educação do Campo nasce dos movimentos existentes no campo, de suas lutas, experiências, trajetórias, significa reconhecer que ela não se vincula apenas a um projeto educativo para o campo, mas a um projeto que traz em si proposições de desenvolvimento do campo como totalidade, o qual por sua vez apenas se viabiliza no contexto total de desenvolvimento da nação (DALMAGRO, 2011, p.166).

Segundo Caldart (2009) em texto de sua autoria intitulado “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso” o qual busca contribuir na construção de uma chave metodológica para interpretação do percurso atual da Educação do Campo, a autora nos aponta que,

existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discutilas, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o Campo e sobre a educação dos trabalhadores (CALDART, 2009, p.38).

Em síntese, precisamos “compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move” (CALDART, 2009, p.38). Nesse movimento há que considerarmos segundo Frigotto (2010, p.36), que na Educação do Campo,

parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no Campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2010, p.36, grifo nosso).

Segundo Della Fonte (2010, p.137), a mediação do trabalho educativo se dá entre,

saber espontâneo, popular, e o saber sistematizado, erudito. Não se trata de mediação unilateral que aniquila o saber espontâneo, mas de uma radicalização dos laços entre esses modos de conhecer. Por mais diversos

que sejam, os tipos de saber possuem um traço comum: eles buscam, por meio de sua particularidade, apreender e representar a objetividade do mundo no intuito de orientar a ação humana rumo a alguns fins. Por certo, as formas sistematizadas de conhecimento são derivações dos modos espontâneos do conhecer. Contudo, isso não impede o saber sistematizado de também possuir, em relação às crenças, valores, formas de sentir, hábitos, ideias do viver espontâneo, uma autonomia relativa – ele pode confirmar e desenvolver, assim como criticar essas objetivações da esfera cotidiana da vida social.

E complementa, “o acesso às formas elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido” (DELLA FONTE, 2010, p.137). Desta forma, há que considerarmos que o acesso à cultura erudita pode/deve oportunizar ao indivíduo a apropriação de novas possibilidades de expressão dos conteúdos populares.

Para Della Fonte (2010, p.140), o “enaltecimento do vivido, plasmado no empírico, apresentam-se como um render-se à configuração histórica manipulada do capitalismo sob o disfarce de proposições avançadas e de esquerda”. Entretanto, é preciso estarmos atentos ao fato de que “esvazia-se a educação escolar da maioria, enquanto se aperfeiçoa e aprimora aquela dirigida à educação das elites” (*Op. Cit*), no caso da educação da classe trabalhadora, em especial do campo, essa educação pode ocorrer “quando ela não cumpre sua função e nega o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado, ou o oferece de forma deteriorada” (DELLA FONTE, 2010, p.140-141).

No âmbito da discussão sobre Educação do Campo, segundo Dalmagro (2011, p.172) o “Movimento Por Uma Educação do Campo nasce com esta reivindicação: reconhecer suas questões específicas, mas sem desconsiderar a totalidade na qual elas se desenvolvem”. E complementa, “se o projeto da Educação do Campo traz consigo um projeto de sociedade e especialmente de vida no campo, tal Movimento não pode encerrar suas ações na escola, mas precisa ter em vista a totalidade do processo educativo que se desenvolve no campo” (DALMAGRO, 2011, p.166). Portanto, para a autora há a necessidade de considerarmos que,

a Educação do Campo, a nosso ver, só pode ser entendida corretamente na relação entre o particular e o geral, entre o universal e o local. As lutas travadas por tal movimento e suas proposições educacionais, portanto, **só podem ter êxito quando não se pretende isolar o campo e a escola do campo, elevando suas particularidades e diversidades à categoria absoluta** (DALMAGRO, 2011, p.172, grifo nosso).

Nessa perspectiva, consideramos que no que tange à Educação do Campo, a sua compreensão se dá “apenas por intermédio da relação dialética entre singular, particular e universal é que a realidade poderá ser compreendida como síntese de múltiplas determinações” (OLIVEIRA, 2005).

Para Dalmagro (2011, p.167), a luta por escola no campo revela a necessidade da articulação entre a cultura e o saber do campo com a cultura e o saber universal, o “saber sistematizado historicamente acumulado”. Diante disso, conforme a autora (*Id Ibid*), “a questão do conhecimento escolar e seus métodos tem sido de grande debate nos meios educacionais em geral e também internamente na Educação do Campo.”

De acordo com Caldart (2004, p.12), a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, mais amplamente com a formação humana”. Desse modo, segundo a autora (CALDART, 2004, p.14) “o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Para tanto, destaca três referências: a) pedagogia socialista; b) pedagogia do oprimido; c) pedagogia do movimento:

a pedagogia socialista “pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica (CALDART, 2004, p.14, grifo nosso).”

a pedagogia do oprimido é “toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo (CALDART, 2004, p.14, grifo nosso).”

a pedagogia do movimento que “também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a

Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais (CALDART, 2004, p.14, grifo nosso).”

É salutar destacarmos e reconhecermos a relevância quanto aos fundamentos que sustentam cada uma pedagogia apresentada anteriormente, nesse caso a pedagogia socialista; a pedagogia do movimento e a pedagogia do oprimido no desenvolvimento de diferentes práticas da Educação do Campo. Desse modo, ao considerarmos as orientações de Caldart (2004) quanto à necessidade da Educação do Campo dialogar com pedagogias críticas, pressupomos que a pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica crítica, pode apresentar-se como mais uma possibilidade teórico-metodológica para assegurar à classe trabalhadora do campo o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, mas não em detrimento do conhecimento do cotidiano mas no sentido de qualificá-lo, ou seja, ampliá-lo.

Para Saviani (2011, p.97), é necessário compreendermos a educação como um importante instrumento de luta no sentido de estabelecer uma outra relação hegemônica “que permitia constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas, o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas”. Ainda segundo o autor, uma educação que se dá,

pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá aqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina” (SAVIANI, 2008a, p.21-22).

Nessa perspectiva, para Duarte (2012, p.153) “a escola é o lugar da luta pela socialização do conhecimento”. Desta forma, “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e

ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p.155). Atentando para o fato de que, “não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classes trabalhadora” (DUARTE, *Op. Cit.*). Nesse contexto, segundo Santos (2012) é preciso compreendermos que,

[...] as lutas do campo e na cidade dirigidas por organizações populares, sindicais e partidárias têm se ampliado nos últimos anos [...] têm pautado questões que emanam da dura realidade determinada por relações sociais de dominação e exploração que negam à classe trabalhadora e aos grupos marginalizados o acesso e usufruto da riqueza material e não material produzida pelo conjunto da humanidade (SANTOS, 2012, p.181).

E complementa,

a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica revolucionária originária desse amplo movimento de lutas sociais, tem procurado contribuir de forma específica no intuito de defender a máxima socialização e apropriação do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores como forma de instrumentalizar a classe em suas lutas pela emancipação humana (SANTOS, 2012, p.181).

Aqui cabe uma breve discussão quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNC), que objetiva sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. Este documento de referência foi disponibilizado nos anos de 2015-2016 para apreciação de todos os profissionais de educação e espaços de educação. O documento tem como base legal a Constituição Federal de 1988 no Art.210, e na LDB de nº 9.394/96 no Art. 26.

De acordo com o documento de referência a BNCC apresenta para a educação brasileira dois rumos importantes quanto à formação de professores (inicial e continuada), material didático com incorporação de elementos audiovisuais e presença de conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015).

A ideia da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é deixar claro quais os conhecimentos considerados fundamentais no documento aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica.

Segundo Macedo (2015, p.899), “o que se denomina de BNCC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento. Ainda conforme a autora “a concepção de currículo, apresentada em um pouco mais de três

páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um instrumento de gestão do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno.”

Para Santos, Gobbi, Marsiglia (2015, p.75), “para que o indivíduo possa se desenvolver na relação entre a vida cotidiana e não-cotidiana, é necessária sua aproximação com um conjunto de produções sistematizadas elaboradas historicamente pelo conjunto da humanidade [...]”. Desta forma, consideramos que,

o trabalhador do campo precisa ter acesso a todo conhecimento científico. Precisa entender como se dá a totalidade do processo produtivo, desde o controle das sementes até a comercialização, daí entendermos que o currículo da educação do campo é que precisa ser apropriado, para que ele possa compreender todo o processo de produção, bem como as relações produtivas aí estabelecidas (NETO, BASSO, 2015, p.20).

Em Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre a Educação do Campo em São Carlos no ano de 2013, Saviani ao tratar da orientação metodológica posta em movimento pela Pedagogia Histórico-Crítica em sua relação com a Educação do Campo, destacou “a importância da luta social no campo como um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2013, p.14). E complementa,

a Pedagogia Histórico-Crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável [...] (SAVIANI, 2013, p.15).

Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria crítica tributária do materialismo histórico-dialético, posiciona-se em defesa da escola, e aos interesses da classe trabalhadora ao postular a socialização do conhecimento e do trabalho educativo, que assegure à classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, o acesso e domínio dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

**4 ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CLASSES
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA/BAHIA
FUNDAMENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

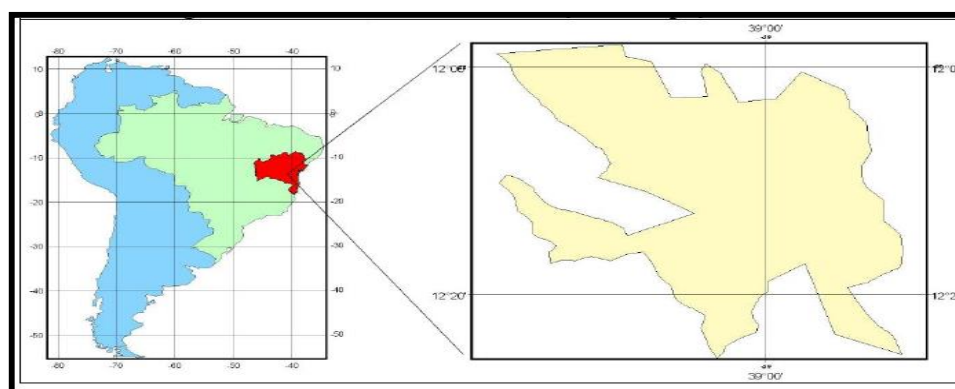
O presente capítulo apresenta a análise da “Formação Continuada de professores de classes multisseriadas no município de Feira de Santana/Bahia fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica”. Para tanto, inicialmente destaca os aspectos sócio-históricos, políticos e educacionais do campo de pesquisa, em seguida trata da contextualização do curso de formação continuada e, finalmente apresenta a análise deste curso com base nas categorias do método: necessidade e possibilidades.

4.1 Aspectos Sócio-Históricos, Políticos e Educacionais de Feira de Santana e a discussão sobre a Multisseriação no município

4.1.1 Aspectos sócio-históricos e políticos do município

O município de Feira de Santana possui uma área de 1.344 Km², e atualmente, sua sede é a segunda maior cidade da Bahia, situado na parte nordeste do estado da Bahia e a noroeste da cidade de Salvador, localiza-se a 108km da capital do estado (Salvador), no limiar entre o litoral e o tabuleiro sertanejo. Feira de Santana está situada no interior do Estado da Bahia e segundo o IBGE está numa área de transição denominada de agreste baiano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), o município possui uma população de 556.756 habitantes, sendo 510.736 habitantes do espaço urbano e 46.020 no espaço rural, com base nesses números o IBGE apresentou para 2014 uma estimativas de cerca de 612.000 habitantes, neste município.

Figura 2 – Localização do Município de Feira de Santana

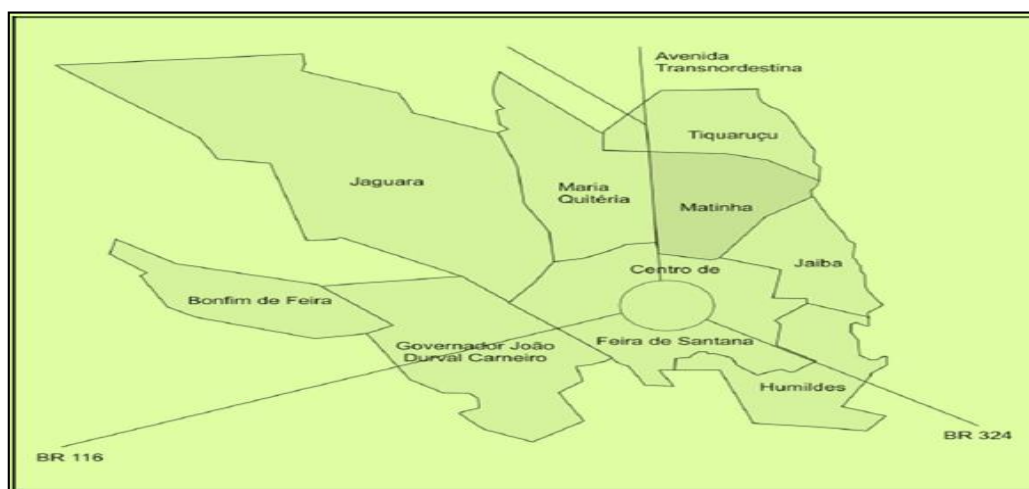


Fonte: Araújo, A. (2005), com base no IBGE, malha municipal digital, 2005

O município está localizado no Território de Identidade Portal do Sertão e, faz parte da região econômica do Paraguaçu. A constituição dos Territórios de Identidade atende a necessidade de planejamento econômico. Na Bahia o documento de referência para a criação dos Territórios de Identidade é o Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010. No caso do Território de Identidade Portal do Sertão o mesmo é constituído por dezessete municípios²⁴.

Feira de Santana é constituído por nove distritos: Feira de Santana (sede) e oito localizados no espaço rural, a saber: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro (antigo Ipuacu), Humildes, Jaguará, Maria Quitéria (antigo São José), Matinha e Tiquarucu (antigo São Vicente). Todos estes detém pequenos núcleos urbanos desprovidos de uma dinâmica comercial com potencial descentralizador, onde, são encontrados pequenos mercados e alguns serviços como postos de saúde, correios entre outros. Dentro dos limites dos distritos há pequenas comunidades afastadas umas das outras e com núcleos urbanos com menos dinamismo ainda.

Figura 3 – Localização dos Distritos de Feira de Santana/Bahia



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>

No que diz respeito a sua importância econômica o município de Feira de Santana/Bahia é considerado o maior do entroncamento rodoviário de todo o Norte-Nordeste do Brasil, ao ser rodeado por rodovias federais e estaduais a exemplo da BR 116, BR 324, BR 101 e a BA 502, que possibilita o acesso a todo o país.

A origem do município é considerada relativamente recente tendo sido considerado enquanto unidade política em 1873, ano em que através da Lei Provincial nº 1320 de 1873

²⁴ Municípios: Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição de Feira, Santo Estevão, Ipecaeté, Antônio Cardoso, Anguera, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Coração de Maria, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Irará, Água Fria.

determinou o seu reconhecimento na condição de cidade com o nome Comercial Cidade de Feira de Santana, essa nomenclatura sofreu no ano de 1931 a primeira alteração para “Feira” e no ano de 1938 através do Decreto Estadual de nº 11089, é denominada de “Feira de Santana” nome pela qual é reconhecida até os dias atuais.

A pecuária foi considerada a principal responsável no século XVIII pelo desenvolvimento crescente do comércio no município Feira de Santana. Com o passar do tempo a pecuária pouco a pouco foi perdendo o seu espaço em consequência do processo de modernização urbana do comércio e com a indústria. Esse processo de modernização contribuiu para o crescimento do município no período de 1960 e 1970 período de implantação do Centro Industrial do Subaé - CIS (FREITAS, 2013).

O município possui uma intensa vida cultural recheada de festas laicas e religiosas a exemplo da micareta, do tradicional São João de São José e da Festa da Matriz; circos grandes e famosos e pequenos circos principalmente no espaço rural, cinemas, filarmônicas, teatro e outras formas de expressão artística.

4.1.2 Aspectos educacionais do Campo em Feira de Santana

No que tange à educação escolar no município de Feira de Santana, Silva e Cruz (1977) destacam que no período colonial e nos primeiros anos do Império a educação no município era privilégio das famílias mais abastadas e que até o ano de 1860 eram grandes as dificuldades enfrentadas pelos dirigentes do município com relação à educação popular. Nesse contexto, as escolas públicas localizadas no espaço rural eram escolas isoladas ou unidocentes visto que os grupos escolares só foram criados na Bahia a partir do ano de 1908, inicialmente em Salvador. Vale destacarmos que os professores que atuavam nessas escolas, nesse período, eram na sua maioria professores leigos. Segundo Davis e Gatti (1993), a professora leiga configurasse da seguinte forma,

sem formação específica no magistério (e, portanto, sem qualquer subsídio para desempenhar seu papel), a professora entrava em um espaço profissional cuja configuração era extremamente vaga. Não havia colegas nem diretoras para fornecer parâmetros de normatividade: aprendiam-se os usos e costumes locais por intermédio de quem deixava o posto para trás, por

meio da própria experiência como aluno ou pelo ideário pedagógico (DAVIS, GATTI, 1993, p.78).

Para Alencar (1993, p.177) a professora leiga era a principal responsável pelo ensino nas séries iniciais das escolas de 1º grau (atual 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) localizadas no espaço rural. Desta forma,

sua vinculação funcional com o município realiza-se de maneira informal. Inicialmente, ela procura alguém em condições de indicá-la ao prefeito ou à Secretaria de Educação. Na dependência dos interesses que o prefeito representa, é convidada a “ser professora” nessa ou naquela localidade. Aceito o convite, a candidata é verbalmente autorizada a assumir as funções de professores, podendo ou não ter a carteira de trabalho assinada (ALENCAR, 1993, p.179).

A situação apresentada por Alencar (1993) é similar ao que acontecia no município de Feira de Santana e só seria alterada a partir da promulgação do Estatuto do Magistério no ano de 1987 que passa a garantir a estabilidade no serviço público aos professores e professoras que antes viviam constante instabilidade por conta dos contratos. Em 1994 a Lei Complementar nº 01/94, dispôs sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores municipais, dentre eles os professores e professoras, passou a garantir alguns ajustes na regulamentação do Magistério Público entre eles o piso salarial e bonificações especiais para o professor.

O primeiro grupo escolar de Feira de Santana, o “Grupo Escolar J. J. Seabra”, foi fundado em 1917 e congregava as escolas complementares, elementares e Jardim de Infância existentes na sede do município. O grupo escolar funcionou até 1927, quando seu prédio se destinou à sede da Escola Normal até 1960. É salutar destacarmos que até o ano de 1925 o ensino primário se manteve inalterado na Bahia até a atuação de Anísio Teixeira enquanto Diretor da Instrução Pública, que priorizou a instalação de escolas reunidas, ou seja, de grupos escolares.

De acordo com Lopes (2013, p. 18) a década de 1990, no Brasil, é apontada como um período de “intensificação da participação de setores do empresariado na escola pública, principalmente, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso”. Essa participação ocorre através de suas fundações (organizações públicas não-estatais) que irão incidir de forma direta no Currículo, na Organização do Trabalho Pedagógico e na Gestão Escolar. No que diz respeito ao município de Feira de Santana, segundo a autora (LOPES, 2013, p.18), observa-se, que, “a partir do ano de 2001, houve uma intensificação das

parcerias de empresas com a Prefeitura Municipal na promoção de Programas voltados para a área educacional”. Esta situação ainda é recorrente no município mesmo que com menor impacto que na década de 90.

No que diz respeito, a educação escolar no espaço rural do município de Feira de Santana, atualmente, conforme dados disponibilizados pela Divisão de Informações Educacionais (2015) da Secretaria Municipal de Educação, existem no município 204 escolas da Rede Pública Municipal de Educação, destas 90 são escolas localizadas no campo. Vale salientarmos que a ausência de escolas no campo que atendam a todos os níveis de ensino e modalidades de ensino, em particular o Ensino Médio, contribui para a necessidade de deslocamento dos jovens do campo para a cidade ou *intra campo*, quando ofertado na sede do Distrito situado no espaço rural.

A Rede Pública Municipal de Educação atende, na zona rural, 14.814 alunos, nos níveis de ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme dados disponibilizados pelo Sistema Digital da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Quanto ao número de professores e professoras que atuam nas Escolas do Campo no município segundo dados da Divisão Interna Educacional (2015), são em torno de 576 professores, sendo, na sua maioria oriundos do espaço urbano do município.

Em relação às Classes Multisseriadas no município de Feira de Santana remontam o período do 2º Império e vêm resistindo ao longo do tempo. Atualmente as escolas da Rede Pública Municipal de Educação do Ensino Fundamental anos iniciais localizadas no espaço rural são, na sua maioria, organizadas em Escolas Núcleos e Escolas Nucleadas. De acordo com Oliveira (2011), é preciso considerarmos quanto ao processo de Nucleação, que,

[...] no Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escola polo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de quatro séries ao menos);bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou polo (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Quanto ao processo de nucleação das Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Educação no município de Feira de Santana este foi realizado no ano de 2002. O processo consistiu-se na transferência administrativa das Escolas do Campo consideradas de pequeno porte, na sua maioria com apenas uma sala de aula, para escolas de médio e grande porte mais

próximas e com melhor infraestrutura que passaram a ser denominadas de Escolas Núcleo. Desse modo podemos considerar que o município de Feira de Santana fez a opção por um processo de Nucleação Administrativa. Segundo dados da Divisão Interna Educacional (DIE/2015) o município possui 90 (noventa) Escolas do Campo que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 23 Escolas Núcleo com Ensino Fundamental I, quarenta sete Escolas Nucleadas com Classes Multisseriadas na sua maioria, dezoito Escolas de Ensino Fundamental I e II que não se qualificam em Escola Núcleo ou Nucleada, além disso ainda possuem duas Associações que atendem aos alunos do Campo.

Aqui é importante destacarmos que quanto ao número de escolas do campo com Classes Multisseriadas estes sofrem uma variação ano a ano resultante principalmente do êxodo rural e conseqüentemente do esvaziamento do campo e passa a exigir da escola uma reorganização das turmas conforme a sua demanda. Nas tabelas a seguir apresentamos a divisão em Escolas Núcleos e Escolas Nucleadas por Distrito situado no espaço rural:

Tabela 2 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Bomfim de Feira

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Jaime Bastos de Carvalho	E. M. Ovídio Freitas Souza	11	19	19
	E. M. Florêncio Ferreira Santos	13	11	11
E.N.M. José Ferreira Venas	E.M. Augusto Moreira Bastos	7	21	21
	E. M. Timoteo Moreira Duarte	7	13	13

Fonte²⁵: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 3 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Tiquaruçu

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Julieta Frutuoso	E. M. Joanita Mota	17	11	11
	E. M. João Vitorio	13	6	6
	E. M. Marcelino José Coutinho	10	41	41

²⁵ As tabelas (2,3,4,5,6,7 e 8) foram elaboradas a partir de dados disponibilizados em duas tabelas na tabela com RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS 2012 disponibilizada pela Divisão de Organização Escolar - DOE em 2012 e pela TABELA COM QUANTIDADE DE ALUNOS POR ESCOLAS E CURSO ano letivo de 2015 disponibilizado pela SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC

E.N.M. Martiniano da Silva Carneiro	E. M. Artur Santiago de Mota	18	20	20
	E. M. Manoel Avelino	12	23	23
	E. M. Joviniano Cordeiro Vitório	5	13	13

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 4 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Governador João Durval Carneiro (Ipuacu)

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Agrário de Oliveira Melo	E. M. Maria de Lurdes Almeida Machado	64	108	–
	E. M. Maria Oliveira Dorea	–	18	18
	E. M. Augusto Maria Ramos	–	10	10
E.N.M. Armando Ramos de Moraes	E.M.Dival Figueiredo Machado	21	64	64
	E. M. Otaviano Ferreira Campos	5	32	32

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 5 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Humildes

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. de Amizade	E. M. Adenil Falcão	26	50	50
	E. M. Eurides de Oliveira Queiroz	93	72	–
E.N.M. Candido Vitoriano de Cerqueira	E. M. José Alves de Matos	30	52	52
	E. M. Maria Ester Falcão de Freitas	21	39	39
E.N.M. Antonio Antunes dos Santos	E. M. Anacleto Alves de Souza	–	65	65
	E. M. Paulo Machado dos Santos	23	20	20

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 6 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Jaíba

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Ambrósio Bispo Araujo	E. M. Rosendo de Oliveira Lopes	5	20	20
	E. M. São Francisco de Assis	30	53	53
E.N.M. Antonio Carlos Coelho	E. M. Nossa Senhora do Rosário	18	58	58
	E. M. Nossa Senhora da Paz	17	66	66
E. N. M. Profª Maria Amalia Martins Daltro Coelho				

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 7 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Jaguará

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Mª das Graças Mendonça	E. M. Antonio Carneiro Lago	31	7	7
	E. M. Isaías Carneiro	–	52	52
	E. M. Antonio Pedreira	–	16	16
E.N.M. José dos Santos	E. M. Ricardo Alves Carneiro	11	30	30
	E. M. Isaías Ribeiro de Oliveira	10	32	32

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Tabela 8 – Escolas da Rede Pública Municipal de Educação – Distrito de Maria Quitéria

Escola Núcleo	Escola Nucleada	Nº de alunos por modalidade		Total de alunos em Classes Multisseriadas
		Pré-escola	Fundamental I	
E. N. M. Crispiniano Ferreira da Silva ²⁶	E. M. Beatriz Bispo Miranda	28	30	30

²⁶ A Escola Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira e a Escola Nucleada Beatriz Bispo aparecem na Lista de Escolas do Distrito de Maria Quitéria, contudo estão situadas no Distrito da Matinha situação que não foi

E.N.M. Ruy Nunes Cerqueira	E. M. Manoel Nascimento	43	61	61
E.N.M. Cunes Ferreira	E. M. Vitoriano Tomaz Bispo	24	45	45
	E. M. Belmiro Moreira Daltro	21	35	35
E.N.M. Drº Antonio de Freitas Borja	E. M. Ieda Barradas Carneiro	13	28	28
E.N.M. Timoteo Ferreira da Silva	E. M. Tiburcio Nunes Vitorio	-	36	36
E. N. M. Dr. Francisco Martins da Silva				
E.N.M. Raul Ribeiro de Oliveira	E. M. Profª Maria Odete de S. Oliveira	14	24	24
	E. M. Leovigildo R. dos Santos	-	43	43
E.N.M. Izidro Alves de Jesus	E. M. Florêncio Alves Bispo	12	36	36
	E. M. Santa Isabel	14	15	15
E. N. M. Paula de Freitas Almeida				

Fonte: Divisão de Organização Escolar – DOE (2015); SED - Sistemas de Educação Digital da SEDUC e adaptado pela pesquisadora(2015)

Atualmente as Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Educação com Classes Multisseriadas no município têm-se apresentado de diferentes formas, a saber: 1º e 2º ano; 2º, 3º e 4º ano; 4º e 5º ano; do 1º ao 5º ano, sendo frequente a presença de alunos da Educação Infantil nessas classes. Nesse contexto, é preciso destacarmos que o § 2º da Resolução nº 2 de abril 2008 (CNE/CEB), determina que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”, no sentido de garantir que o tempo da infância nessa etapa tenha um tratamento diferenciado.

É interessante destacarmos que o município de Feira de Santana vem a cada ano diminuindo mais e mais o número de Classes Multisseriadas, desde o ano de 2002 com a nucleação e o fechamento de algumas escolas do espaço rural, bem como o transporte de alunos para escolas maiores localizadas no centro urbano ou *intra campo*, o número de classes chegou a diminuir em torno de 30% nos últimos dez anos. Segundo dados levantados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), em 2010 o município de Feira de Santana

alterada pela SEDUC após o ano de 2007 período de desmembramento do Distrito de Maria Quitéria e Matinha quando o último passou a ser, conforme a Lei Municipal de nº 2.831/2007, Distrito.

contava com 61 escolas exclusivamente multisseriadas atendendo a um pouco mais de 1.100 alunos. Atualmente são apenas 47 escolas nucleadas na sua maioria com Classes Multisseriadas.

4.1.3 Aspectos Formativos dos Professores de Classes Multisseriadas em Feira de Santana/Bahia

Os processos formativos dos professores e professoras de Classes Multisseriadas no município de Feira de Santana podem ser apresentados da seguinte forma: a) Programa Escola Ativa – 2002 a 2009; b) Programa Escola Ativa 2009 a 2012; c) Programa Escola da Terra 2014 a 2015; d) Formação Continuada de professores e professoras de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica (2015).

a) Programa Escola Ativa – 2002 a 2009 - O programa foi implantado no município de Feira de Santana sob a responsabilidade de duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação deste município em parceria com a Secretaria Estadual de Educação que tinha como uma das suas responsabilidades “coordenar e monitorar, em âmbito estadual, o processo de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa” (BRASIL, 2007, p.29). Após a adesão do município ao programa foram selecionadas sete escolas para implantação e implementação do programa. Essas escolas foram munidas de mobiliário adequado segundo as orientações do programa, Kit pedagógico, material escolar, os “guias de aprendizagem” que são livros didáticos elaborados especificamente para as classes multisseriada pelo programa (BRASIL, 2007).

A Secretaria Municipal de Educação tinha como responsabilidade “assegurar, com recursos próprios, a participação de dois técnicos nos eventos de formação inicial da estratégia metodológica Escola Ativa ou em encontros pedagógicos promovidos pelo estado” (BRASIL, 2007, p.28). Além disso, o município através das coordenadoras do programa deveria “responsabilizar-se pela formação inicial e continuada de seus professores” (*Id Ibid*).

O processo formativo dos professores ocorria no início do ano letivo através de um curso de 40h semanais e durante o ano letivo através de oficinas e cursos, Microcentro²⁷ mensal ou bimestral e acompanhamento pedagógico as escolas (BRASIL, 2007). É importante

²⁷ Encontro sistemático de formação continuada organizado pelos professores ou técnicos do programa

destacarmos que o programa disponibilizava uma agenda de formação continuada informando passo a passo como deveria acontecer a formação junto aos professores.

b) Programa Escola Ativa – 2009 a 2012 – Após o processo de reformulação do programa, a formação dos coordenadores do programa Escola Ativa no município antes realizada pela Secretaria Estadual de Educação passou a ser desenvolvida, na Bahia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Nessa nova formatação do programa o coordenador do município era visto como multiplicador do processo formativo na base, ou seja, em seu município junto aos professores. A carga-horária passou a ser de 240h realizada no período de 2009 a 2010. Nesse período, o município ampliou a quantidade de professores e escolas no programa passando de sete para quatorze escolas e de oito para dezesseis professores no total. Aqui vale destacarmos que os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada dos coordenadores realizada pela UFBA era fundamentada no materialismo histórico-dialético de base marxista, contemplando referenciais teórico-práticos da Teoria do Conhecimento, no caso, a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica para a abordagem e prática dos elementos curriculares constitutivos do programa.

c) Programa Escola da Terra – 2014 a 2015 – No ano de 2013 o município fez adesão ao Programa Escola da Terra que passou a desenvolvê-lo no ano de 2014 na formação de vinte professores de Classes Multisseriadas e de Escolas Quilombolas. É importante destacarmos que o município de Feira de Santana deveria fazer parte do Pólo de Euclides da Cunha/Bahia, mas por solicitação da Secretaria Municipal de Educação deste município ele passou a constituir-se enquanto Polo assumindo os custos com o material didático dos professores e alimentação da formadora, tutoras e professores e professoras cursistas. O processo formativo ocorreu de outubro de 2014 a fevereiro de 2015 com uma base teórica-metodológica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica em seus fundamentos filosóficos; psicológicos (com base na Psicologia Histórico-Cultural) e didáticos-pedagógicos. O curso foi desenvolvido em quatro módulos de 50 horas, sendo dividido em dois tempos: Tempo Universidade 16 horas e 34 horas de Tempo Comunidade com o apoio dos assessores pedagógicos. O curso oferecido pela UFBA oportunizou aos professores o aperfeiçoamento com carga-horária de 200 horas e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica com carga-horária de 360 (trezentos e sessenta horas).

d) Formação Continuada de Professores e Professoras de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica – 2015

que constituem a comunidade escolar do campo, entre eles os professores de Classes Multisseriadas.

Os depoimentos dos professores e professoras que participaram do referido encontro indicaram entre outras coisas a necessidade “emergencial” de formação continuada específica que tratasse do processo de ensino e aprendizagem nas Classes Multisseriadas que atentasse para a relação teoria e prática ao tempo que oportunizasse aos filhos da classe trabalhadora do campo, que estudam nessas classes às condições necessárias para acessarem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade de forma crítica possibilitando aos mesmos o desvelamento da sua realidade.

O Projeto do “Curso de Formação Continuada de Professores e Professoras de Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica” foi apresentado inicialmente em dezembro de 2014 ao Departamento de Ensino do município *locus* da pesquisa. Segundo a chefe responsável por esse departamento, devido ao excesso de programas educacionais que estavam sendo desenvolvidos naquele período na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia, não haveria condições para que o curso fosse desenvolvido. Essa situação só foi alterada em fevereiro de 2015 após solicitação da Universidade Federal da Bahia em carta aos Prefeitos e Secretários de Educação dos municípios, que havia implementado o Programa Escola da Terra no ano de 2014. A carta evidenciava a necessidade de que os municípios, entre eles Feira de Santana, assegurassem “o apoio imprescindível a Coordenação da Educação do Campo para que as ações formativas no município tivessem continuidade, referenciadas no projeto histórico de soberania da nação, na matriz científica materialista histórica dialética, na Pedagogia Histórico-Crítica (Carta aos Prefeitos e Secretários de Educação/UFBA 07/02/2015).

Em atendimento à solicitação feita pela UFBA a Secretaria Municipal de Educação do município de Feira de Santana autorizou em fevereiro de 2015 o desenvolvimento do curso de formação de professores de Classes Multisseriadas apresentado anteriormente pela pesquisadora a partir da compreensão de que o que estava sendo proposto no projeto do curso atendia à solicitação feita pela UFBA. Em março de 2015 a SEDUC abriu 28 vagas para professores e professoras das Classes Multisseriadas, sendo 18 vagas para novos professores e 10 para professores advindos do Programa Escola da Terra, por conseguinte a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) viabilizou as condições necessárias de infraestrutura e

por estes profissionais. Conceito ampliado também para atender às escutas dos movimentos sociais e da comunidade, realizadas pelos coordenadores do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (GCEF).

material didático à formação. Durante o processo de inscrição apenas 25 professores e professoras foram inscritos.

O curso ocorreu no período de março a dezembro de 2015 em sala da SEDUC com a participação inicial de 25(vinte e cinco) professores, sendo 23 (vinte e três) professores e professoras de Classes Multisseriadas da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia, destes 22 (vinte e duas) são graduadas em Pedagogia; 1(uma) Licenciada em Letras Vernáculas e 2 (duas) são estudantes do 6º semestre de Pedagogia, professoras contratadas que atuam numa das escolas de difícil acesso no espaço rural.

A Formação teve como objetivo oportunizar aos professores e professoras de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo vivenciar um processo de formação continuada na modalidade semipresencial, fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista assegurar a compreensão do modo pelo qual essa pedagogia articula dialeticamente as dimensões da teoria e prática no desenvolvimento da atividade educacional, bem como propor a elaboração de uma Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas com base nos fundamentos estudados e na Educação do Campo.

Para realização das atividades da Formação Continuada contamos com uma equipe de formadores constituída pela pesquisadora e mais duas Técnicas da SEDUC de Feira de Santana, mas especificamente no Núcleo de Educação do Campo. As formadoras são Mestres em Educação e uma delas Especialistas em Educação do Campo pela UCAM²⁹ e em Pedagogia Histórico-Crítica pela UFBA. Estas foram responsáveis desde as atividades de organização, planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do processo formativo.

O curso de “Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica”, apresentou enquanto ementa do curso: a) o estudo do contexto histórico, político e pedagógico das Classes Multisseriadas, em particular no município de Feira de Santana/Bahia, tendo em vistas compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no trabalho educativo dos professores e professoras de Classes Multisseriadas em Escolas do campo; b) o estudo das contribuições teóricas e práticas da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino e aprendizagem nas Classes Multisseriadas do campo.

²⁹ Universidade Cândido Mendes - UCAM

Assim, imbuídos no compromisso de pensar uma formação que se configurasse enquanto práxis formativa³⁰, utilizamos como os pressupostos teórico-metodológicos da formação a “problematização” e a “instrumentalização.”

Nesse caso, partindo de uma prática social, que tem no ensino e aprendizagem das Classes Multisseriadas do campo o seu ponto principal, consideramos a relevância em problematizar essa prática no sentido de identificar os principais problemas postos e de detectar quais as questões que necessitavam serem resolvidas nessa prática social pela escola e de quais conhecimentos o professor precisaria dominar para resolvê-los, ou seja, superá-los. Desta forma, utilizamos, durante o processo formativo, instrumentos teóricos e práticos que oportunizassem aos professores e professoras cursistas a compreensão e/ou superação dos problemas identificados na prática social.

No que diz respeito à seleção dos temas de estudo a serem tratados durante o processo formativo, além da literatura referente aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica contamos com a experiência dos formadores e o acúmulo do conhecimento advindos da participação no Programa Escola da Terra desenvolvido pela UFBA neste município. Consideramos inicialmente a relevância quanto ao estudo sobre as Classes Multisseriadas em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos no Brasil e em particular em Feira de Santana/Bahia *locus* dessa formação. Além disso, apresentamos uma breve discussão sobre a Educação do Campo a partir da tríade Educação-políticas públicas-campo. No âmbito da discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, abordamos seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos e tratamos da relação entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação do Campo. A seguir um quadro com os temas e leituras indicadas para estudo em cada encontro, sendo um total de dezesseis encontros.

Quadro 1 – Temas de estudo, leituras indicadas para estudo do Curso de Professores e professoras de Classes Multisseriadas

ENCONTRO/PE RÍODO	TEMAS DE ESTUDO	LEITURAS INDICADAS PARA ESTUDO
1º - 25/03	Breve apresentação do Programa do Curso Classes Multisseriadas: contextos históricos e políticos.	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej, A Múltissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, Antônio <i>et al</i> (orgs). Educação do Campo – políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. 123-143 p.

³⁰ Os processo formativos construídos na perspectiva da práxis formativa buscam estabelecer uma ampla articulação teoria-prática a partir da problematização das práticas educativas e das condições sócio-históricas e culturais, visando o desvelamento dos fins e ideologias implícitos na ação educativa, com o intuito de pensar projetos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos e a transformação social (LIMA, 2015).

2º - 01/04	Pedagogia Histórico-Crítica: antecedentes históricos	SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
3º - 15/04	Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos	SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
4º - 29/04	O Método Marxista - Materialismo Histórico-Dialético	NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64p.)
5º - 13/05	Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos - Psicologia Histórico-Cultural	MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, Autores Associados, 2013. Vídeo:
6º ³¹ - 09/09	Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos - Desenvolvimento do Psiquismo Humano	MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, Autores Associados, 2013. Vídeo:
7º - 09/09	Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos - Periodização do Desenvolvimento Psíquico	PASQUALINI, Juliana. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin capítulos 2 e 3.
8º - 23/09	Fundamentos Pedagógicos - os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da secretaria de estado da educação no período de 1983 a 2008. Araraquara. 2011 páginas 25-43. Saviani, ...
9º - 23/09	Fundamentos Pedagógicos - os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica	SAVIANI, Dermeval. Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador/organização e introdução Diana Gonçalves Vidal - Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editora Autores Associados, 2011. (Coleção Perfis da Educação) páginas 103-110. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009 SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011
10º - 07/10	Educação do Campo/Questão Agrária/Políticas Públicas	MUNARIM, Antônio <i>et al</i> (orgs). Educação do Campo - políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. 123-143 p. STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária In: CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012. CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo In: CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.
11º - 14/10	Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo uma relação em construção	SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. Conferência UNICAMP. 2013.
12º - 21/10	Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos pedagógicos e a Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas	SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011. FREITAS, Luís Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática. Campinas: SP, Papirus, 2009.
13º - 21/10	Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática pedagógica em Classes Multisseriadas: refletindo sobre uma prática	OLIVEIRA, Maria Conceição, SANTOS, Magnólia Pereira. Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas no município de feira de santana/ba - com a palavra o professor. 2013
14º - 04/11	Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico na Proposta Curricular para as	KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica . 1997

³¹ Devido ao afastamento de uma das formadoras por problemas de saúde o curso foi suspenso no período de 15/05 a 31/08 pela SEDUC que só retomou as atividades no mês de setembro com ampliação da carga-horária presencial para dar conta do processo formativo

	Classes Multisseriadas: primeiras escritas	DERMEVAL, Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados. 2008
15º - 18/11	Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico na Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas: primeiras escritas; Leitura e discussão das primeiras escritas da Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica construída de forma coletiva;	Sumário da Proposta Curricular das Escolas de Classes Multisseriadas do campo - produzido de forma coletiva pelos professores com a colaboração das formadoras (em anexo)
16º - 10/12	Organização de Plano de Estudos para conclusão da proposta em 2016; Avaliação com base nas categorias do método: necessidades; desafios e possibilidades do processo formativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Encerramento do Curso	Sumário da Proposta Curricular das Escolas de Classes Multisseriadas do campo - produzido de forma coletiva pelos professores com a colaboração das formadoras (em anexo); Primeiras escritas do texto da proposta ³² ;

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

O material para estudo dos professores apresentado no quadro acima foram disponibilizados ao final do encontro anterior, através de email ou fotocopiado. As orientações quanto à atividade de estudo eram dadas ao final de cada encontro e acompanhadas através de email pelos formadores.

O processo formativo foi desenvolvido a partir da articulação teoria e prática, possibilitando aos sujeitos problematizar a sua prática e apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos que venham a contribuir na transformação da sua prática nas Classes Multisseriadas do campo.

O desenvolvimento do curso ocorreu de forma a combinar alternadamente: a) formação presencial com carga-horária de 4h ou 8h com encontros quinzenais as quartas-feiras; b) estudos individuais a partir de orientação de estudos – 12h por encontro via lista de grupo; c) visitas pedagógicas às escolas dos professores-cursistas. No que diz respeito às visitas pedagógicas o objetivo era compreender como a prática com base nas discussões desenvolvidas no curso, em especial quanto aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estava sendo desenvolvida no trabalho educativo do professor. Aqui é importante informarmos que, pela dificuldade principalmente de transporte para as escolas dos

³² A escrita do texto da Proposta terá continuidade no ano de 2016 no período de março a dezembro pelo grupo de formadores e cursistas.

professores envolvidos só foi possível realizar a visita apenas a uma única escola para acompanhamento.

No que diz respeito à carga-horária nos encontros iniciais ficou evidente para todos os envolvidos (formadores e professores) a insuficiência do tempo para as discussões e debates dos temas apresentados na Agenda de Formação, essa situação foi sendo alterada aos poucos, pois uma maior carga-horária de curso por encontro representaria um maior tempo do professor fora da sala de aula, portanto necessitaria de substituição que nesse caso ficaria sob a responsabilidade do professor providenciar. Ao final do curso certificamos os professores-cursistas com uma carga-horária de 240h de curso, sendo 120h de estudos presenciais e 120h de estudos individuais orientados.

Figura 4 - 1º Encontro de Formação de Professores de Classes Multisseriadas na SEDUC



Acervo da pesquisadora (2015)

O processo formativo foi organizado em Agendas de Formação que apresentaram os seguintes aspectos:

- a) Acolhida dos cursistas;
- b) Apresentação dos objetivos e conteúdos a serem estudados;
- c) Apresentação breve da Agenda de Formação;
- d) Questões problematizadoras;
- e) Apresentação pelo formador do tema de estudo;

- f) Atividade em grupo e socialização das atividades;
- g) Sistematização do formador;
- h) Avaliação;
- i) Orientações das leituras para o encontro seguinte;

Após a acolhida, que era sempre realizada através de vídeos curtos, músicas e/ou cartões com mensagens referente ao tema de estudo, os objetivos e conteúdos eram apresentados de forma breve. A apresentação destes nos pareceu relevante no sentido de contribuir para que os professores-cursistas tivessem uma visão geral do conteúdo-forma a ser desenvolvido durante o encontro. O quadro a seguir apresenta os temas, os objetivos e conteúdos estudados, em cada encontro:

Quadro 2 – Temas, Objetivos e Conteúdos das Agendas de Formação

Tema: Classes Multisseriadas: contextos históricos, pedagógicos e políticos e a Questão Agrária (1º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
1.1 Caracterizar as Classes Multisseriadas desde a sua constituição histórica à prática pedagógica em sala de aula dando ênfase aos desafios e possibilidades para essas classes; 1.2 Traçar um paralelo entre as questões agrárias no Brasil e a materialidade das Classes Multisseriadas; 1.3 Refletir sobre os desafios e possibilidades no trabalho educativo em classes multisseriadas;	<ul style="list-style-type: none"> • Breve histórico das Classes Multisseriadas no Brasil e em Feira de Santana; • A questão agrária no Brasil, o esvaziamento no campo e a materialidade das Escolas do Campo com Classes Multisseriadas; • Os Desafios e possibilidades no fazer pedagógico das Classes Multisseriadas
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: antecedentes históricos e Teorias Pedagógicas (2º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
2.1 Caracterizar os antecedentes históricos e a origem da Pedagogia Histórico-Crítica; 2.2 Apresentar e caracterizar as Teorias Pedagógicas não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas;	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Histórico-Crítica: antecedentes históricos, origem e fundamentos; • As Teorias Pedagógicas: não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos (3º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
3.1 Caracterizar os Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; 3.2 Oportunizar a discussão da Prática Pedagógica nas Classes Multisseriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; • Prática Pedagógica nas Classes Multisseriadas
Tema: O Método Marxista - Materialismo Histórico-Dialético (4º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
4.1 Apresentar e caracterizar o método marxista como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica;	<ul style="list-style-type: none"> • O Método de Marx e a Pedagogia Histórico-Crítica
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Psicologia Histórico-Cultural (5º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
5.1 Estudar os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	Psicologia histórico-cultural – origem/base fundante no

<p>tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural.</p> <p>5.2 Compreender o processo histórico da Psicologia Histórico-Cultural e seus fundamentos.</p> <p>5.3 Compreender a natureza social do desenvolvimento psíquico.</p>	<p>materialismo histórico-dialético; Relação íntima entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural;</p> <p>1. Natureza social do desenvolvimento psíquico</p> <p>a) Uma nova proposição para a psicologia – materialismo histórico-dialético - trabalho</p> <p>b) Psiquismo Humano</p> <p>Funções psíquicas elementares e Funções psíquicas superiores</p> <p>Sistema interfuncional</p> <p>Mediação/Signos e instrumentos</p>
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Desenvolvimento do Psiquismo Humano (6º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
6.1 Compreender o desenvolvimento do Psiquismo Humano como sistema interfuncional e suas implicações no Ensino e na Aprendizagem do “aluno concreto” das Classes Multisseriadas em Escolas do Campo;	<ul style="list-style-type: none"> • Os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações no Ensino e Aprendizagem nas Classes Multisseriadas do Campo; • O psiquismo como sistema interfuncional o psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, criatividade, emoções e sentimentos. formação de conceitos – cotidianos/espontâneos e científicos As condições objetivas de vida e a educação O pensamento • 3. A Educação Escolar e o desenvolvimento psíquico
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Periodização do Desenvolvimento Psíquico a luz da Psicologia Histórico-Cultural (7º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
7.1 Compreender a Periodização do Desenvolvimento Psíquico a luz da Psicologia Histórico-Cultural e as suas implicações no processo ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Periodização do Desenvolvimento Humano; • Atividade guia; • Ensino e aprendizagem em Classes Multisseriadas com base na periodização do desenvolvimento humano;
Tema: Fundamentos Pedagógicos – os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (8º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
8.1 Compreender os fundamentos didáticos-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica; 8.2 Apresentar e caracterizar os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica;	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Didáticos-Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica; • Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica;
Tema: Fundamentos Didático-Pedagógicos – os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (9º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
9.1 Compreender os fundamentos didáticos-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua aplicação na sala de aula; 9.2 Compreender o planejamento de forma vertical e horizontal; 9.3 Organização e seleção de conteúdos com base no conceito de clássicos para os seguintes agrupamentos: 1º agrupamento (1º, 2º e 3º ano) e 2º agrupamento (4º e 5º ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica; • O Planejamento vertical e horizontal e seleção de conteúdos; • Conteúdos do 1º ao 5º ano com base no conceito de clássicos;
Tema: Educação do Campo e a Questão Agrária (10º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
10.1 Compreender a Educação do Campo nos aspectos históricos, políticos e pedagógicos e a sua intervinculação com as questões agrárias no Brasil;	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo; • Políticas Públicas; • Campo; • Questão Agrária;
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo uma relação em construção (11º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos

11.1 Compreender a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo;	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo; • Conhecimento científico; • Conhecimento do cotidiano; • Conhecimento escolar; • Seleção e organização dos conteúdos com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Educação do Campo;
11.2 Compreender o processo de apropriação dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos do cotidiano;	
11.3 Discutir com base na relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação do campo os critérios de seleção dos conteúdos escolares para as classes multisseriadas do campo;	
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos pedagógicos e a Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas (12º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
12.1 Reconhecer as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do trabalho pedagógico das Classes Multisseriadas do campo;	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Histórico-Crítica e organização do trabalho pedagógico nas Classes Multisseriadas do campo;
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática pedagógica em Classes Multisseriadas: refletindo sobre uma prática (13º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
13.1 Examinar e avaliar a contribuição da PHC para a articulação dialética das dimensões teóricas e práticas nas Classes Multisseriadas;	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Histórico-Crítica na articulação dialética entre teoria e prática nas Classes Multisseriadas;
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico na Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas: primeiras escritas (14º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
14.1 Avaliar a possibilidade e viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica configurar-se como fundamento para a elaboração da Proposta Curricular para as escolas com Classes Multisseriadas do campo;	<ul style="list-style-type: none"> • A Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para a Proposta Curricular para as escolas com Classes Multisseriadas; • O Currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica; • Conhecimento erudito e conhecimento popular;
14.2 Compreender o currículo com base a Pedagogia Histórico-Crítica;	
14.3 Compreender a intervinculação entre conhecimento erudito e conhecimento popular;	
Tema: Elaboração do sumário da Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica construída de forma coletiva (15º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
15.1 Elaborar coletivamente o sumário da Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica;	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos do sumário: apresentação; Fundamentos – teoria educacional e a teoria pedagógica; Critérios e Seleção de conteúdos; organização curricular por área de conhecimento; Metodologia; Avaliação.
Tema: Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica; Avaliação do processo formativo; Encerramento do Curso (16º Encontro)	
Objetivos	Conteúdos
16.1 Ler e discutir o sumário e as primeiras escritas da Proposta Curricular elaborada pelo grupo;	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta Curricular – sumário e primeiras escritas (texto em processo de elaboração); • Avaliação do processo formativo;
16.2 Avaliar o processo formativo com base nas categorias do método: necessidades, desafios e possibilidades dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino e Aprendizagem em Classes Multisseriadas;	

Fonte: pesquisa de campo (2015)

Aqui vale lembrar que no primeiro encontro momento em que foi apresentado o programa do curso de formação em linhas gerias (objetivos; temas de estudo; metodologia; carga-horária; avaliação) os professores apresentaram em suas falas a necessidade de

elaboração de uma proposta curricular no sentido de assegurar a sistematização dos conhecimentos apropriados pelo grupo durante o curso, e que segundo uma das professoras era “para que não ficasse no esquecimento após o curso e para que elas tivessem um instrumento ou documento que pudesse servir de orientação ao término do curso no sentido de sistematizar o que foi estudado” (fala de uma professora-cursista). Uma proposição que foi prontamente aceita pelo grupo de formadores que se dispuseram a reelaborar as agendas de formação no sentido de assegurar a proposição feita pelos cursistas.

Para uma melhor compreensão dos temas de estudo utilizamos a problematização no desenvolvimento das atividades. Segundo Saviani (2011, p.106) na problematização “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Desta forma, a proposição de “questões problematizadoras” visava identificar quais eram as questões necessárias de serem resolvidas na prática social e consequentemente quais os conhecimentos que precisavam ser apreendidos para a superação ou resolução. As questões eram apresentadas de forma concomitante para todos os professores-cursistas a intenção era que no tempo dado todos respondessem as questões propostas e concluíssem os registros das suas respostas de forma conjunta. Para tanto, utilizamos uma dinâmica que consistia em apresentar a questão para o grupo todo ao mesmo tempo e após o término do tempo determinado era realizada a leitura da próxima questão, as respostas eram registradas de forma escrita numa ficha. As respostas as questões apresentadas eram retomadas durante a apresentação dos conteúdos pelo formador e/ou nos momentos de debates coletivos sobre o tema após explanação do formador.

Figura 5 - 2º Encontro de Formação de Professores de Classes Multisseriadas na SEDUC



Acervo da pesquisadora (2015)

No quadro a seguir são apresentadas as questões problematizadoras desenvolvidas em cada encontro:

Quadro 3 – Questões Problematizadoras por Encontro

Tema: Classes Multisseriadas: contextos históricos, pedagógicos e políticos e a Questão Agrária
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se constituem as Classes Multisseriadas em Feira de Santana? 2. Como você define uma classe multisseriada? 3. Quais os nossos principais desafios quanto a essas classes na escola e em sala de aula? 4. Quem são os sujeitos atendidos nessas classes e como vocês o caracterizam? 5. Como a escola se relaciona com a comunidade e quais pessoas e categorias sociais moram nessa comunidade? 6. Como você definiria a comunidade na qual a escola em que você atua está inserida? 7. Como se dá a posse da terra nessa comunidade? 8. De que forma o uso da terra é realizado pelos sujeitos que constituem a comunidade? 9. Quais produtos são cultivados nessa comunidade e que destino se dá a eles? 10. A forma como a comunidade lida com a terra afeta a escola? E como a escola afeta essa realidade?
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: antecedentes históricos e Teorias Pedagógicas;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreende por Pedagogia Histórico-Crítica? 2. Quais as teorias pedagógicas que você conhece? 3. Qual a teoria ou teorias pedagógicas que fundamentam a sua prática pedagógica? 4. Você considera importante discutir os conteúdos em sala de aula tomando como base a realidade do aluno? Justifique. 5. É importante problematizar os conteúdos em sala de aula para além do conceito do conteúdo? Justifique. 6. Você acha importante utilizar diferentes procedimentos numa mesma aula? Por quê? 7. Como você percebe que o seu aluno aprendeu um conteúdo dado em sala de aula?

Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é Educação? 2. O que diferencia os homens dos animais? 3. O que é trabalho? 4. O que é trabalho educativo? 5. Quais os critérios que você utiliza na seleção de conteúdos numa classe multisseriada do 1º ao 5º ano? 6. Cite dois conteúdos de língua portuguesa que você considera essencial de ser apropriado pelo aluno do 1º ao 5º; 7. Qual a importância da escola? E qual a sua função? 8. O que é cultura? 9. O que é cultura erudita? 10. O que é cultura popular? 11. De que forma o conhecimento científico pode ampliar, ou seja, qualificar o conhecimento do cotidiano? Justifique. 12. O que é currículo? 13. Quem são os sujeitos atendidos nas Classes Multisseriadas?
Tema: O Método Marxista - Materialismo Histórico-Dialético;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreende por conhecimento? 2. O que você entende por teoria? 3. O que você entende por método? 4. O que é metodologia? 5. Para você existe diferença entre método e metodologia? 6. Qual o método que fundamenta a sua prática pedagógica? 7. Qual seu entendimento sobre o Materialismo Histórico Dialético? 8. Você considera importante compreender um método que lhe oportunize olhar para além do fenômeno de forma a perceber a essência desse fenômeno e não apenas a sua aparência? 9. O que é realidade para você? É importante problematizar a realidade?
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Psicologia Histórico-Cultural;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por psiquismo humano? 2. O que medeia a aprendizagem em sala de aula? 3. Qual o papel do professor enquanto mediador? 4. O psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Quais dessas funções psíquicas utilizamos no momento da leitura? 5. Para você numa classe multisseriada é importante assegurar o acesso aos conhecimentos científicos? 6. Para você as condições objetivas de vida afetam a aprendizagem do aluno do campo? 7. Você considera ser possível que o acesso ao conhecimento científico pode contribuir para a qualificação do psiquismo humano? Justifique.
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Desenvolvimento do Psiquismo Humano;
Questões: (continuação do encontro anterior)
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos psicológicos – Periodização do Desenvolvimento Psíquico a luz da Psicologia Histórico-Cultural;
Questões:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Você acredita ser importante para o professor conhecer a periodização (primeira infância; infância e adolescência) do desenvolvimento psíquico do aluno? 2. Há uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Como se dá essa relação? 3. Quais as contribuições que o conhecimento da psicologia pode assegurar ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? 4. Quais os critérios que você utiliza para selecionar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em classe multisseriada? 5. Quais as implicações pedagógicas das atividades desenvolvidas em sala de aula no processo de mediação da aprendizagem do aluno? 6. Quais as características do período da “Idade Escolar” (6 aos 10 anos) que você consegue identificar?
Tema: Fundamentos Didático-Pedagógicos – os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreende por Pedagogia? 2. Qual o papel da escola? E quem são os principais responsáveis em desempenhá-lo? 3. O que é um aluno concreto, situado historicamente? 4. Quais as atividades que você utiliza em sala de aula e para além dela que contribuem para a aprendizagem de seus alunos? 5. Como você conceituaria o processo de MEDIAÇÃO? 6. Quais os critérios que você utiliza para selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? 7. Qual o objetivo principal do trabalho educativo? 8. O que você entende sobre “prática social”? 9. Qual a importância em problematizar o conteúdo a ser estudado? 10. Quais os instrumentos teóricos e práticos que você utiliza no processo de ensino e aprendizagem numa classe multisseriada do campo? 11. Em quais situações você observa que o seu aluno se apropriou do conhecimento? 12. Quais os elementos que constituem o seu Planejamento? Comente-os.
Tema: Fundamentos Didático-Pedagógicos – os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação que você consegue estabelecer entre os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho pedagógico que você desenvolve em sala de aula? 2. De que forma os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir para o planejamento numa classe multisseriada? 3. Quais os elementos que você considera relevantes no desenvolvimento do planejamento numa classe multisseriada? 4. Quais os critérios utilizados na seleção dos conteúdos para uma classe multisseriada?
Tema: Educação do Campo e a Questão Agrária;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você conceitua a Educação do Campo? 2. Como você caracteriza o campo em que sua escola está inserida? 3. Como você conceitua uma Escola do Campo? 4. O que é Cultura? 5. O que é Cultura Camponesa? 6. Como você caracteriza a relação da escola com a comunidade rural em que ela está inserida? 7. Como você caracteriza as crianças e os jovens do campo? 8. Quais aspectos da comunidade rural/campo em que sua escola está inserida você conhece?
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo uma relação em construção;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando o que você estudou sobre a Educação do Campo de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o ensino e aprendizagem nas escolas do campo? 2. De que forma a cultura erudita pode contribuir para a ampliação ou qualificação do cultura popular? 3. Como a escola pode assegurar o acesso ao conhecimento universal sem deixar de lado o conhecimento

local?
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos pedagógicos e a Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é elaborado o planejamento na sua classe multisseriada? Com quem? Sob a orientação de quem? Aspectos que fazem parte do planejamento diário? 2. Quais as áreas de conhecimento que constituem o planejamento? 3. Quais os materiais e/ou livros utilizados para o planejamento?; 4. Como é realizada a seleção de conteúdos para uma classe multisseriada? Por quem? Em que momento? Quais os conteúdos que são priorizados? Quais os materiais e/ou livros utilizados na seleção dos conteúdos? Há relação entre os conteúdos selecionados e a realidade do educando? 5. Quais os procedimentos que você mais utiliza em suas aulas? 6. Quais as atividades utilizadas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos e de que forma são utilizados levando-se em conta as características da classe multisseriada? 7. De que forma você avalia numa classe multisseriada? Que tipo de avaliação você utiliza em sala de aula? Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados em sala? Em quais momentos a avaliação é realizada? 8. Quais os recursos disponíveis em sua sala de aula e/ou escola? Quais os mais utilizados? Como? E quando? 9. Como é dividido o tempo didático numa classe multisseriada? Como é organizado o tempo aula por área de conhecimento? 10. Como é a relação escola-comunidade? Quais as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula junto a comunidade? Quais as dificuldades em desenvolvê-las? 11. Quais as atividades que podem ser desenvolvidas no sentido de criar um vínculo entre escola e comunidade?
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática pedagógica em Classes Multisseriadas: refletindo sobre uma prática;
Questões: (continuação do encontro anterior)
Tema: Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico na Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas: primeiras escritas
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é Currículo? O que você entende por proposta curricular? 2. Entre os aspectos apresentados abaixo circule aqueles que você acredita que precisam estar presentes numa proposta curricular: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>OBJETIVO AVALIAÇÃO PROCEDIMENTOS TEORIA PEDAGÓGICA CONTEÚDOS</p> <p>CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE EDUCAÇÃO PLANEJAMENTO METODOLOGIA</p> <p>CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS RECURSOS EMENTA DAS DISCIPLINAS</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> 3. Qual o papel do professor na elaboração de uma proposta curricular? 4. Conhecer a teoria ou teorias pedagógicas com a qual você desenvolverá a sua prática, com mais profundidade, é importante na hora de elaborar a proposta curricular da sua escola? justifique 5. Para você é possível pensarmos coletivamente numa proposta curricular, como documento de referência, para uma classe multisseriada? 6. De que forma a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho educativo em Escolas do Campo? 7. Quais os conceitos estudados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural que devem conter na Proposta Curricular?

Tema: Elaboração do sumário da Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica construída de forma coletiva;
Questões:
(continuação do encontro anterior)
Tema: Proposta Curricular para as Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica; Avaliação do processo formativo;
Questões:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a necessidade de uma formação continuada para professores de classes multisseriadas do campo subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica? 2. A Educação no Campo vem apresentando resultados preocupantes quanto à escolaridade dos filhos da classes trabalhadora do Campo e aponta o esvaziamento dos conteúdos na escola como um dos principais problemas. Diante disso, de que forma os fundamentos apresentados pela PHC podem contribuir com a Educação no Campo? 3. Muitos autores que tratam da Educação do Campo defendem por um lado a priorização da discussão da Cultura Popular na escola, por outro lado, a PHC defende como papel principal da escola assegurar o acesso ao conhecimento científico, não em detrimento da cultura popular mas no sentido de superação da mesma através da ampliação do conhecimento. Qual o seu posicionamento enquanto professora do campo? 4. Quais os desafios a serem enfrentados no desenvolvimento de um trabalho educativo com base na Pedagogia Histórico-Crítica? 5. Quais possibilidades essa formação com base na Pedagogia Histórico-Crítica tem apresentado para o desenvolvimento do trabalho educativo em classes multisseriadas ou seriadas em escolas do campo?

Fonte: Pesquisa de campo(2015)

Cabe aqui registrarmos que as questões problematizadoras foram imprescindíveis para a compreensão dos professores cursistas quanto ao que era posto e em muitos momentos para que os mesmos reconhecessem o quanto o nosso “discurso pedagógico” muitas vezes apresenta-se distante do conceito das coisas e, principalmente, a necessidade de apropriação por parte do professor dos conhecimentos referentes ao trabalho educativo.

Figura 6 - 3º Encontro de Formação de Professores de Classes Multisseriadas na SEDUC



Fonte arquivo da pesquisadora (2015)

Ao considerarmos a relação teoria e prática como fundamental ao trabalho educativo³³, compreendemos que na instrumentalização segundo Saviani (2011, p.106) “os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor”. Desse modo, no transcurso do processo formativo, os formadores tiveram uma preocupação constante com a apresentação do conteúdo sempre estabelecendo a relação teoria e prática no sentido de ampliar e/ou qualificar os conhecimentos pertinentes ao trabalho educativo do professor em curso.

4.3 Análise das necessidades, desafios e possibilidades do trabalho educativo em Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico – Crítica e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem

O número de pesquisas quanto a Formação Continuada de Professores e Professoras de Classes Multisseriadas no Brasil, tem sido insuficiente para uma melhor compreensão e

³³ Atividade intencional dirigida por fins” (DUARTE, 2003, p.37)

aprofundamento desse tema, portanto consideramos relevante a análise da “Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no Município de Feira de Santana/Bahia”. Esta formação ocorreu com base nas categorias do método da necessidade e da possibilidade no sentido de melhor responder a questão principal desta pesquisa: diante do estágio de produção teórico e prático no Movimento Por uma Educação do Campo, qual a necessidade, os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do trabalho educativo em Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica?

Tomando como base os depoimentos coletados em entrevistas coletivas semiestruturadas junto aos quatorze professores e professoras de Classes Multisseriadas sujeitos dessa pesquisa durante o desenvolvimento do curso e acompanhando, pelo menos no plano do discurso, as alterações ou permanências na visão de mundo e de trabalho educativo desses professores, foram delineados os seguintes tópicos a serem analisados: necessidades da formação continuada de professores com base na Pedagogia Histórico-Crítica, desafios do trabalho educativo em escolas multisseriadas com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilidades diante das necessidades e desafios da formação de professores para as escolas multisseriadas.

4.3.1 Necessidade da formação continuada de professores com base na Pedagogia Histórico-Crítica

No âmbito da discussão da categoria da necessidade para Cheptulin (2004, p.252) “o contingente transforma-se em necessário e o necessário em contingente”. E complementa, “se conhecemos as condições em que essa passagem se efetua, poderemos recriá-los artificialmente e transformar as propriedades contingentes em necessárias e vice-versa, em função de interesses práticos” (*Id Ibid*). Nesse ínterim a “necessidade” de formação continuada de professores foi apontada por todos os entrevistados enquanto necessária no sentido de assegurar o desenvolvimento do trabalho educativo em classes multisseriadas com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, considerando as contingências apresentadas nos depoimentos dos professores e professoras de classes multisseriadas do campo e a necessidade de formação continuada apontada por esses sujeitos, compreendemos que as mesmas podem ser organizadas da

seguinte forma: necessidade de máxima apropriação do conhecimento nas escolas do campo, necessidade de formação humana com compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo, necessidade de articulação entre conhecimento universal e saberes dos povos do campo.

a) Necessidade de máxima apropriação do conhecimento nas escolas do campo:

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta enquanto um dos seus principais pressupostos a garantia pela escola seja do campo ou da cidade da máxima socialização do conhecimento a todos os seres humanos, no sentido de assegurar a sua formação humana através da apropriação do conhecimento. Em entrevista, ao serem questionadas (os) quanto à necessidade do desenvolvimento da formação de professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica? a professora Violeta, (entrevista, 2015), apresentou a seguinte resposta,

*A pedagogia histórico-crítica vai possibilitar ao professor do campo pensar conhecer e compreender esse campo de uma forma para além das aparências, compreendendo as suas contradições. Além disso, a pedagogia histórico-crítica **reforça o papel da escola em oportunizar aos alunos do campo o acesso ao conhecimento e a importância para a classe trabalhadora do campo e dos filhos dela em compreender esse campo e intervir nele, ao acessar o máximo de conhecimentos possível mas não de qualquer conhecimento e de qualquer forma, de uma forma dialética. Para tanto é preciso que um curso com essa base passe a ser vista como prioridade** (grifo nosso).*

A professora aponta em seu depoimento diferentes aspectos a serem considerados nessa discussão, o primeiro deles trata da possibilidade da Pedagogia Histórico-Crítica oportunizar ao professor conhecer/compreender o campo e as suas contradições para além das aparências. Aqui é preciso destacar que os pressupostos filosóficos dessa pedagogia estão assentados no materialismo histórico-dialético que considera o homem como um sujeito histórico e reconhece a necessidade do mesmo apropriar-se do conhecimento já produzido historicamente pela humanidade tornando-se capaz de modificar/mudar o que já foi construído até então num processo dialético de permanentes transformações.

Desse modo, consideramos que essa pedagogia pode/deve contribuir na formação dos professores e professoras do campo no desvelamento da realidade em que se dá a

materialidade das Classes Multisseriadas do campo, oportunizando o conhecimento/compreensão desse campo e das suas contradições. Contribuindo, assim para a discussão entre a educação no/do campo e os condicionantes sociais, no sentido de assegurar a não dissociação da prática educativa e da prática social.

Um outro aspecto destacado pela professora Violeta diz respeito ao papel da escola em assegurar o acesso ao conhecimento. Para Saviani (2008a), a escola se faz necessária enquanto espaço de socialização e apropriação do conhecimento sistematizado às novas gerações. Desse modo, as atividades da escola devem ser organizadas tomando como base a necessidade dessa socialização, em especial dos conteúdos considerados essenciais e fundamentais ao processo de humanização do ser humano.

Quanto à preocupação apresentada pela professora Violeta no que diz respeito à maximização do acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora do campo cabe aqui entendermos inicialmente a educação como um instrumento de luta, necessário ao estabelecimento de uma nova ordem social com base num novo projeto histórico de sociedade sob a direção da classe trabalhadora do campo e da cidade, sendo assim a apropriação do conhecimento por parte desses indivíduos é condição *sine qua non* para que esses trabalhadores possam conhecer/compreender e, a partir dessa compreensãoousem transformar a realidade em que estão inseridos. Nesse contexto, segundo Saviani (2008d, p.271), “um ensino de melhor qualidade nas condições atuais entendido como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

O depoimento indica ainda a necessidade de priorização de uma formação continuada fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica que oportunize ao professor os instrumentos teóricos e práticos necessários para conhecer/compreender o campo em que se dá a materialidade da educação do campo a partir do desvelamento da realidade e das contradições existentes nesse espaço.

Uma formação de professores e professoras fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica deverá oportunizar o conhecimento e a compreensão dos determinantes sociais da educação e suas contradições e por conseguinte possibilitar aos professores acessarem os instrumentos teóricos e práticos que contribuam para o posicionamento dos mesmos diante dessas contradições no sentido de elucidar algumas ambivalências teóricas e práticas existentes e possam ter clareza da direção a ser dada a educação, oportunizando a esses professores desenvolver um trabalho educativo com a finalidade de oportunizar aos seus alunos acessarem ao conhecimento considerando a relação entre conteúdo-forma-destinatário.

A necessidade de maximização do conhecimento aparece em outros depoimentos a exemplo da Professora Iris (entrevista, 2015), que diz

[...] para desenvolver o trabalho educativo com base na pedagogia histórico-crítica a formação do professor é mais que necessária, pois defendo que os alunos do campo devem ter acesso ao que há de melhor quanto ao conhecimento na sua maximização. Para tanto, é necessário que o professor tenha acesso a uma formação que possibilite a apropriação dos conhecimentos necessários ao seu trabalho educativo [...]

A fala da professora Iris explicita o direito do aluno do campo em acessar o conhecimento na sua maximização. Inicialmente, é importante destacar o processo de descaso em que a Educação no meio rural/campo vem sofrendo ao longo da história do Brasil, uma educação identificada em diferentes momentos pela ausência, pelo assistencialismo, e pela precarização da escola e do ensino, resultante de vários condicionantes sociais, e da ausência ou não execução de políticas públicas que assegurem a qualidade social³⁴ da educação e consequentemente da escola do campo. Cabe ainda ressaltar que apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos sociais do campo e sindicais e da sociedade civil quanto a Educação no/do Campo e os problemas existentes nesse espaço ainda estão longe de serem superados

Ao apontar para a necessidade de um processo formativo que assegure ao professor e a professora uma formação continuada que oportunize a apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo junto a esses alunos concretos e síntese das relações sociais em que estão inseridos, é preciso asseverar que para a Pedagogia Histórico-Crítica alguns aspectos devem ser assegurados numa formação no sentido de garantir uma formação sólida desse professor e professora, são eles: o conhecimento científico e a reflexão filosófica. Estes devem oportunizar aos professores promover “o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular (TEIXEIRA, 2013, p.31).

A Professora Amaranto (entrevista, 2015), em seu depoimento relata que,

[...] eu acredito que a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos são relevantes para o trabalho em escolas do campo com classes multisseriadas mas há a necessidade de um processo formativo com base na pedagogia histórico-crítica e em nosso município significa “grande mudança” pois as

³⁴ Diz respeito ao seu desempenho enquanto colaboradora na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e justa.

formações a que temos acesso além de serem distantes da realidade do campo são aligeiradas e descontínuas, e são na sua maioria voltadas para a prática com quase ou nenhuma reflexão teórica .

Para esta professora a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como um fundamento significativo no desenvolvimento do trabalho educativo nas Escolas do Campo, para tanto ela sinaliza a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre essa pedagogia. A professora julga que esta formação representa para este município em particular “uma grande mudança” se comparada a outros processos formativos aos quais ela teve acesso considerados por ela, distantes da realidade do campo, aligeirados, descontínuos e com maior ênfase na prática.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica a formação do professor deve ser pensada tencionando a superação do pragmatismo apresentado em algumas teorias do “aprender a aprender” que limitam o trabalho pedagógico a um saber-fazer orientado pelo conhecimento tácito³⁵. Dessa forma para a Pedagogia Histórico-Crítica a formação de professores deve ser construídas com bases sólidas capaz de oportunizar ao professor e a professora promover em seus alunos “o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular” (TEIXEIRA, 2013, p.31).

A necessidade de Formação Continuada é destaca em todos os depoimentos dos professores. Um exemplo disto é a resposta dada pela professora Amarilis ao ser questionada quanto à necessidade do desenvolvimento da formação de professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica? em sua fala ela sinaliza que “[...] há a necessidade de uma formação continuada para o desenvolvimento do trabalho educativo com base na Pedagogia Histórico-Crítica esta deve envolver professores, coordenadores, gestores e os estagiários, sendo que estes estão principalmente nas Classes Multisseriadas” (Professora Amarilis, entrevista, 2015). Esse depoimento apontou para dois aspectos que devem ser considerado nos processos formativos desenvolvidos nas redes públicas municipais de ensino, o primeiro diz respeito a abrangência das formações nesses municípios, sendo muito comum apenas o professor participar da formação e ao retornar para a sua escola ter dificuldades em desenvolver as suas atividades com base no que foi estudado durante o curso e/ou de ampliar essa discussão pela ausência de outros profissionais da escola que por não terem passado pelo processo formativo não estão interessados em aprofundar essa discussão, um outro aspecto a ser ponderado é a necessidade

³⁵ Um conhecimento intuitivo, construído com base em experiências diversificadas em contextos de trabalho (TEIXEIRA, 2013, p.22).

de participação dos estagiários nos processos formativos visto que os mesmos tem assumido as salas de aula em diferentes situações.

Nesse contexto, precisamos refletir sobre a necessidade de que a escola enquanto espaço de socialização de conhecimento busque assegurar uma unidade dialética nos fundamentos teóricos e práticos no desenvolvimento do trabalho educativo.

O depoimento da professora Amarilis (entrevista, 2015), encontrou ressonância no depoimento da professora Acácia (entrevista, 2015), quando diz que ,

[...] a formação é necessária e deve ser continuada e permanente pois os fundamentos da PHC precisam chegar ao chão da sala de aula, mas antes precisa ser apropriada pelos profissionais da educação, nesse caso professores, coordenadores e gestores que atuam nessas escolas, precisa ainda fundamentar desde o planejamento até a sua execução.

A preocupação demonstrada pela professora pode ser considerada como o ponto principal do processo formativo que é a sua expressão no “chão da sala de aula”, reconhecemos aqui o distanciamento em que ocorre algumas vezes entre os discursos apresentados pelos professores nos processos formativos e o desenvolvimento do seu trabalho educativo junto aos seus alunos, entretanto, concebemos que uma formação continuada que assegure aos professores o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais ao desenvolvimento do seu trabalho educativo apresenta maiores chances de serem expressos em sala de aula na escola e na comunidade em que a escola está inserida.

b) necessidade de formação humana com compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo;

Alguns depoimentos reconhecem a relevância nas contribuições da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento do trabalho educativo em classes multisseriadas e apresentam uma preocupação em que seja assegurado no processo formativo dos professores a reflexão sobre a formação humana dos alunos do campo, a exemplo da Professora Rosa (entrevista, 2015), que se posicionou da seguinte forma,

É necessário oportunizar aos professores a reflexão sobre as questões da educação através da formação continuada em particular sobre a relevância quanto a formação humana dos alunos seja do campo ou da cidade, e em especial da qualificação do processo de escolarização da classe

trabalhadora do campo e dos filhos desta, principalmente se pleitearmos a esses alunos o acesso máximo de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade .

Nesse contexto, o trabalho educativo enquanto um trabalho intencional e com finalidades educativas deve oportunizar aos alunos a apropriação do conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade historicamente, através da mediação das apropriações e objetivações desses indivíduos. O objetivo principal é “orientar ações humanas transformadoras da realidade e, assim sendo, não nos basta apenas conhecer interpretar um dado objeto ou fenômeno, mas, sim, produzir um conhecimento que possa estar a serviço de todos os homens (MARTINS, 2007, p.2)”. Dessa forma, “educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões (MARTINS, 2007, p.5)”.

Diante dessas considerações, a escola apresenta um papel fundamental na formação humana do aluno ao oportunizar a este a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade colaborando assim, com a formação das novas gerações de seres humanos.

Nessa perspectiva, ao considerarmos que a formação humana ocorre no processo de apropriação, pelos indivíduos do que foi produzido historicamente pela humanidade, quando pretermos a esses indivíduos acessarem ao conhecimento a “escola perde sua função como uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade (FACCI, 2011, p.139).”

Uma outra preocupação da professora Rosa tratou do processo de escolarização da classe trabalhadora do campo e dos filhos desta, uma preocupação também apresentada pela professora Violeta (entrevista, 2015) que afirmou que,

[...] a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita o resgate do conhecimento que a escola pública tem a necessidade de assegurar a classe trabalhadora no campo e na cidade, e da própria função da escola .

Quanto a essa preocupação é preciso termos clareza do processo histórico de negação em que a educação da classe trabalhadora, principalmente do campo foi e vem sendo refém ao longo dos anos. Para Martins (2012, p.56), a educação reside na “transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre”. Dessa forma consideramos que só é

possível acreditar em uma educação que tenha como objetivo a transformação da realidade social capitalista em uma outra sociedade.

No âmbito da discussão do processo de apropriação de conhecimento pela classe trabalhadora Malanchen (2014, p.155) destaca dois motivos que justificam essa apropriação:

O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe [...] O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual.

Dessa forma, a apropriação da cultura universal pela classe trabalhadora do campo oportunizará a ampliação e qualificação do conhecimento adquirido de forma espontânea, nas suas vivências, nas suas lutas e deverá elevar a um nível superior de apropriação do conhecimento.

No depoimento da professora Magnólia (entrevista, 2015) em resposta a questão: qual a necessidade do desenvolvimento da formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas do Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica? Ela disse que,

[...] é necessário ao passo que contribui para que eu atenda às necessidades e expectativas dos meus alunos e reconheça a necessidade de ampliar o seu conhecimento cotidiano assegurando o acesso aos conhecimentos científicos de forma que eles tenham a possibilidade de ficar ou não no campo, mas caso desejem sair possam continuar os seus estudos sem maiores problemas.

Ao referendar a importância do trabalho educativo com base na Pedagogia Histórico-Crítica a professora apresentou uma das preocupações fulcrais dessa pedagogia que assenta-se em assegurar a classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A ampliação do acesso a escola pública de qualidade social pela classe trabalhadora deve ocorrer continuamente, no sentido de oportunizar a esses indivíduos o acesso ao que há de mais elevado no campo do conhecimento produzido pelo homem. Para Saviani (2008d, p.271), a escola enquanto espaço de apropriação e socialização do conhecimento não pode “perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de

uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas.”

O compromisso político e pedagógico com as pessoas do campo apareceu na maioria dos depoimentos dos professores, mas um desses depoimentos apontou para a necessidade de compromisso do professor com a apropriação do conhecimento e na participação nos processos formativos. Nesse sentido a professora Gardênia (entrevista, 2015), relatou que,

[...] a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos é fundamental não apenas para os professores de Classes Multisseriadas, mas para todos os professores da educação básica, mas digo que esse curso não é para qualquer professor [...] pois estudar com profundidade algo exige do professor compromisso político e pedagógico com o trabalho que desenvolve .

O comprometimento do professor com o seu processo formativo perpassa pelo seu compromisso político com a Educação e deve ser expresso no desenvolvimento do seu trabalho educativo na relação conteúdo-forma-destinatário, entretanto precisamos compreender que as condições objetivas de trabalho impostas pela sociedade atual por vezes influenciam no desenvolvimento de nossas atividades.

c) necessidade de articulação conhecimento universal e saberes dos povos do campo

A pedagogia Histórico-Crítica defende a universalização dos conhecimentos a todos os indivíduos, seja do campo ou da cidade, em seu depoimento a professora Crisântemo (entrevista, 2015), disse que,

[...] o conhecimento é universal, mas o acesso ao conhecimento ainda é de apropriação particular, então a Pedagogia Histórico-Crítica vem para dizer que esse conhecimento deve ser assegurado a todos e que todos, enquanto seres candidatos a seres humanos precisam ter acesso a esses conteúdos da melhor forma possível .

O depoimento da professora apontou para dois aspectos relevantes quanto ao processo de universalização do conhecimento, o primeiro diz respeito à apropriação particular do conhecimento e o segundo da importância do acesso a esse conhecimento. Para Facci (2011, p.140), é medular que todos os seres humanos acessem o “saber elaborado pela humanidade se torne passível de ser apropriado por todos os membros da sociedade. A transmissão do

conhecimento deve ser sistematizada, organizada na prática pedagógica, de forma que seja acessível ao aluno”. Dessa forma, “se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, para que o conhecimento científico seja apropriado por todos os seus alunos, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente (FACCI, 2011,p. 140).

Nessa perspectiva, de acordo com Silva (1988, p.14), a função política da escola é “socializar o conhecimento sistematizado, tornando-se um instrumento às classes populares na aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social.”

A necessidade de articulação entre o conhecimento universal e os saberes do campo foi evidenciada no depoimento da professora Amaranto (entrevista, 2015),

Os aspectos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica irá contribuir para entender o que é educação do campo; escola do campo e como trabalhar essa realidade – fazer um trabalho que respeite a cultura do homem do campo e seu modo de vida. Contudo, compreendendo que o acesso ao conhecimento científico deve ampliar esse conhecimento do cotidiano desses sujeitos, pois não dá para ficar em sala de aula discutindo algo que o aluno já domina na sua realidade, ou pensa que domina, mas é possível ampliar esse conhecimento com base em outros conhecimentos entre eles o científico, no sentido de oportunizar a esse aluno olhar para os fenômenos para além da aparência e compreender a essência das coisas .

A fala da professora reforçou a discussão quanto à relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação do campo, veio contribuir com a discussão apresentada no capítulo 3, ao passo que indicou a relevância da pedagogia no desvelamento da realidade apresentada no campo e na ampliação e qualificação do conhecimento do cotidiano a partir da apropriação do conhecimento científico, um conhecimento sistematizado e universal. Assim, precisamos reconhecer que a universalidade não resulta da “perda da historicidade do conhecimento ou, o que seria idêntico, seu suposto valor eterno. O conhecimento é universal enquanto tem validade para toda a humanidade, mas deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado (DUARTE, 2006, p. 616).”

No âmbito da discussão quanto ao acesso ao conhecimento universal e saberes dos povos do campo. Em seu depoimento a professora Tulipa (entrevista, 2015) relatou que,

[...] os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica contribuem no processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo ao permitir aos alunos perceberem-se como sujeito da história, e possibilitar ao sujeito conhecer o campo com base nas categorias da totalidade e da contradição.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético pode contribuir na compreensão de forma crítica da realidade do campo e dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que o cerca. Para Martins e Marsiglia (2015, p.10-11),

[...] ao apreender os fenômenos em sua totalidade, a dialética afirma-se como síntese de múltiplas determinações, ou seja, a realidade congrega fenômenos que são essencialmente intervencionados e interdependentes e, assim sendo, torna-se possível construir qualquer conhecimento objetivo, explicar de fato o real, levando-se em conta as partes ou os aspectos isolados que a constituem .

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético pode contribuir na compreensão de forma crítica da realidade do campo e dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que o cerca. No depoimento da professora Copo de Leite (entrevista, 2015) encontramos outros elementos para ampliar a discussão quanto a necessidade de articulação do conhecimento universal e os saberes dos povos do campo, segundo a professora

[...] a pedagogia histórico-crítica apontou a necessidade de pensar que aquele pouco conhecimento que é passado aos alunos do campo, ou quando eu discuto apenas o seu cotidiano eu não estou possibilitando a esse aluno o acesso a outros conhecimentos que não são mais ou menos importante do que ele já dá conta, mas que contribuirão para a ampliação desse conhecimento que ele já tem .

Portanto, uma das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo, em particular com classes multisseriadas seria oportunizar a maximização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e aos filhos destes, de forma crítica possibilitando a esses indivíduos olharem para além da aparência dos fenômenos, com base nas categorias da totalidade, da contradição e da historicidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica oportuniza uma unidade entre o campo teórico e a prática dos professores no desenvolvimento do trabalho educativo em prol da formação humana, e que tenha no materialismo histórico-dialético a base fundante dessa apropriação. Para Ferreira (2014, p.36), a “teoria e a prática na visão de unidade não são componentes divisíveis, complementam-se para superar a dicotomia, somam-se, associam-se e agregam-se a uma relação complexa da práxis.”

Os depoimentos sinalizaram a importância da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos no desenvolvimento do trabalho educativo do professor e na possibilidade que apresenta ao estabelecer uma relação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação do campo. Devemos considerar a relevância em entender e aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo, a Escola do Campo, o Campo e os sujeitos do campo, no sentido de assegurar no desenvolvimento do trabalho educativo a relação dialética entre conteúdo-forma-destinatário, para tanto se faz necessário conhecermos o desenvolvimento psíquico desses alunos.

De modo geral, o desenvolvimento da pesquisa permitiu-nos perceber que o desenvolvimento do trabalho educativo nas Classes Multisseriadas do Campo, fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica no município de Feira de Santana/Bahia apresenta-se como “necessidade” em todos os depoimentos dos professores e professoras de Classes Multisseriadas entrevistados.

4.3.2 Desafios do trabalho educativo em classes multisseriadas com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Os desafios apresentados pelos professores e professoras em seus depoimentos quanto ao desenvolvimento da formação de professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica nos possibilitaram organizar os seguintes sub-tópicos para análise: Tempo pedagógico; Currículo; Relação conteúdo-forma-destinatário.

a) Tempo Pedagógico

No que diz respeito ao “Tempo pedagógico,” compreendido segundo a definição apresentada pela professora Iris como “um tempo utilizado pelo professor para os estudos individuais e coletivos e no planejamento das atividades pedagógicas dos alunos na escola”, apresentou segundo depoimentos das professoras e professores como um dos principais desafios ao pensar um trabalho educativo em classes multisseriadas em escolas do campo com base na pedagogia histórico-crítica, principalmente em relação ao isolamento

vivenciado por esses professores que atuam em escolas unidocentes e de difícil acesso com uma única sala na maioria das vezes. Desse modo, para a Professora Rosa (entrevista, 2015) “o maior desafio é o tempo, o tempo para estudo, para pesquisar para aprofundar o que aprendemos aqui no curso sobre a pedagogia histórico-crítica”.

Os professores apontaram ainda em seus depoimentos a necessidade de aprofundamento dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica como necessário e disseram que,

[...] o tempo de estudo da pedagogia histórico-crítica no curso evidencia a necessidade de estudo constante e aprofundado e, descaracteriza a superficialidade, descontinuidade e aligeiramento de alguns cursos que tivemos que tratam apenas da prática e deixam de lado o estudo da teoria e a relação teoria e prática (professora Angélica, entrevista 2015).

No mesmo caminho a professora Angélica (entrevista, 2015), se posicionou da seguinte forma,

[...] há a necessidade de ser assegurado um tempo para que possamos estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, um tempo para desconstruir o que foi aprendido nos cursos aligeirados sem maiores fundamentos .

Aqui é preciso destacamos a superficialidade em que os cursos de formação de professores vem sendo desenvolvidos. De acordo com Teixeira (2013, P.29),

[...] as contribuições da pedagogia histórico-crítica para se pensar a formação do professor tendo em vista a superação de concepções teóricas pragmáticas que restringem a prática pedagógica a um saber-fazer orientado para a resolução de problemas ou para a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve, tendo como fundamento essencial o senso comum, o conhecimento tácito.

Em seu depoimento a professora Cravina (entrevista, 2015), afirmou que,

[...] há a necessidade de ter um tempo garantido em nosso trabalho no qual possamos aprofundar os conhecimentos que foram apropriados no curso mas de forma coletiva em nossas escolas, principalmente porque ainda conhecemos pouco a Educação do Campo, então essa junção pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo só é possível com o aprofundamento dos estudos e aí o tempo é fundamental, acho que o curso tem que ser permanente, pois sempre teremos mais dúvidas .

Para Saviani (2008d, p.268), a precarização das condições de trabalho do professor,

[...] reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas e, em consequência, isso acarreta dificuldades para a teoria. Em tais condições, fica difícil a esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática.

Quanto ao tempo pedagógico cabe aqui registrarmos que desde o ano de 2015 os professores e professoras da Rede Pública Municipal de Educação do município de Feira de Santana vem realizando mobilizações, paralisações e no momento atual em greve no sentido de assegurar que o que está previsto em Lei de nº 11.738 de 2008, no Art.2º parágrafo 4 que determina o limite máximo de 2/3 de carga-horária para desempenho das atividades de interação com os educandos. Desse modo, o professor teria 1/3 de seu tempo assegurado para os estudos individuais e coletivos.

A fala da professora Cravina fortalece a necessidade de maiores estudos quanto ao diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo, e indica a escola como espaço formativo do coletivo de professores no sentido de aprofundamento desse conhecimento. Ela se coloca da seguinte forma,

Há a necessidade de ter um tempo garantido em nosso trabalho no qual possamos aprofundar os conhecimentos que foram apropriados no curso mas de forma coletiva em nossas escolas, principalmente porque ainda conhecemos pouco a Educação do Campo, então essa junção Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo só é possível com o aprofundamento dos estudos e aí o tempo é fundamental, acho que o curso tem que ser permanente, pois sempre teremos mais dúvidas (Professora Cravina, entrevista, 2015).

A escola como espaço de formação vem sendo defendido pela literatura como uma possibilidade significativa no sentido de assegurar uma maior unidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

b) Currículo

Para Nereide Saviani (2006, p.56-57), o currículo na pedagogia histórico-crítica, não se “restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino”. Desse modo, segundo a autora (NEREIDE SAVIANI, 2006, p.56), a “elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os

conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social.”

Em seu depoimento a professora Tulipa (entrevista, 20015) apresentou a necessidade de “elaboração de uma proposta curricular como forma de sistematizar os conhecimentos apropriados durante o processo formativo para orientar o trabalho educativo nas classes multisseriadas” .

Para a professora Angélica (entrevista, 20015) o desafio em desenvolver o trabalho educativo com base na pedagogia histórico-crítica em escolas do campo de classes multisseriadas é, principalmente “elaborar uma proposta curricular em que seja considerado os conhecimentos e saberes do homem do campo, mas que assegure o direito do homem do campo em acessar o conhecimento construído pela humanidade e ampliar o seu conhecimento do cotidiano” . Segundo Facci (2011, p.140), “o conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.”

De acordo com Della Fonte (2010, p.140). no contexto de desvalorização do conhecimento científico, sistematizado “a escola é esvaziada de seu papel de socializar o saber e atrelada à mera aculturação cujo compromisso se circunscreve simplesmente [...] à valorização da experiência vivencial singular e imediata”. Desse modo, segundo a autora (DELLA FONTE, 2010, p.135-136) “o ser humano necessita conhecer o sistema causal dos objetos, suas qualidades e propriedades; precisa desvelar as determinações do objeto a fim de guiar sua ação e o modo específico de transformá-lo.”

Para Malanchen (2014, p.179) o currículo para a pedagogia histórico-crítica é compreendido como a “expressão da concepção do que é o mundo natural e social: do que é o conhecimento desse mundo/do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade”. Consequentemente, ocorre a “seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo” (*Id Ibid*). Ainda segundo a autora (MALANCHEN, 2014, p.180) “o saber escolar, ou seja, o currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências.”

A professora Margarida (entrevista, 2015) em seu depoimento apontou para o desafio em “assegurar no trabalho educativo em classes multisseriadas do campo ou em qualquer outra classe o acesso ao conhecimento científico, mas sem deixar de lado os conhecimentos do cotidiano, populares, espontâneos.”

Assim, ao tentarmos compreender o currículo numa classe multisseriada é necessário considerarmos alguns aspectos que acreditamos serem relevantes: o primeiro diz respeito a própria constituição das classes multisseriadas quanto a sua heterogeneidade como característica principal; o segundo está relacionado a abrangência do seu atendimento numa mesma sala de aula, atendendo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; um outro aspecto diz respeito ao fato de que não há na literatura uma discussão densa quanto à elaboração de currículo específico para as classes multisseriadas principalmente articulando à pedagogia histórico-crítica e à Educação do Campo, uma discussão ainda em fase de construção trazendo para esse âmbito de discussão o ineditismo.

Vale destacar, por fim, que a concepção de currículo na pedagogia histórico-crítica foi estudada por Carolina Nozella Gama (2015). Seus estudos revelaram que a concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani, parte do pressuposto de que a educação tem um papel crucial no desenvolvimento da humanidade: transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Gama (2015) reconhecesse ainda que a proposição pedagógica histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas, tem um caráter contra hegemônico e de grande importância no contexto educacional brasileiro. A autora apresenta em sua tese o grau de desenvolvimento desta concepção de currículo e suas contribuições, (possibilidades) e os limites (realidade) para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista a formação necessária à transição. Na concepção histórico-crítica, o currículo da escola básica deve levar em conta o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista. Isto implica em assegurar uma consistente base teórica para os professor em geral e, em especial os professor das classes multisseriadas da Educação do campo.

As entrevistas com os professores do Curso nos permitem confirmar a necessidade de uma consistente base teórica para que o professor possa enfrentar os desafios do currículo para as escolas multisseriadas do campo.

c) Relação conteúdo-forma-destinatário

Um outro aspecto apresentado nos depoimentos dos professores diz respeito ao como organizar o trabalho educativo para a escola de Classes Multisseriadas tomando como

base a relação “conteúdo-forma-destinatário”. Para professora Margarida diz (entrevista, 2015) que,

Há a necessidade da formação continuada para que possamos a cada dia melhorar a nossa prática no sentido de assegurar em nossas escolas aos nossos alunos o máximo de acesso ao conhecimento pensado a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, lembrando que não é qualquer conteúdo nem forma, mas aquele que oportunize ao sujeito o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possibilitando ao sujeito o direito de escolha em ficar ou não no campo, mas em condições de transitar nesses dois mundos.

Para Saviani (2008a), o objeto da educação é constituído por duas dimensões: os elementos culturais (conteúdos) que precisam ser assimilados pelos indivíduos objetivando a sua humanização; e de outro a organização dos meios (conteúdos; espaço; tempo e procedimentos), ou seja, as formas mais adequadas para alcançar o objetivo. Para Martins (2013, p.297) “a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. E complementa, a ênfase conferida ao “destinatário não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico [...] significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas”.

No que diz respeito à seleção de conteúdos e as formas de seu desenvolvimento no processo educativo precisamos considerar a complexidade da tarefa em atentar para a “relação entre criança e conteúdo, considerando-se a criança como ser em desenvolvimento, que se relaciona com a realidade de forma determinada e qualitativamente diferente em cada período desse processo (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p.15)”. Desse modo,

[...] o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança (destinatário) aparece como subsídio fundamental, pois permite compreender as possibilidades de a criança se relacionar com determinados conteúdos da cultura considerando as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p.15).

Nesse contexto, o professor no desenvolvimento do seu trabalho educativo ao depara-se com o seu aluno necessita compreendê-lo enquanto um aluno concreto, síntese de múltiplas relações sociais e singulares. Para Saviani, (2012, p.43) “o aluno depara-se diante dele vivo,

inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar.”

Dessa forma, ao considerarmos a promoção do pensamento teórico enquanto resultado do trabalho educativo, é necessário que o professor selecione os conteúdos e as formas que assegurem o acesso a esses conteúdos aos destinatários da prática educativa. Para a professora Gardenia “a Pedagogia Histórico-Crítica vem fundamentar a relação conteúdo-forma-destinatário no trabalho educativo em classe multisseriada do campo”. Quanto ao destinatário, segundo Duarte (p.14-15),

conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento por seu lado implica num posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras.

Uma coisa é certa, “todo processo educativo sistematizado exige clareza acerca de seu destinatário, dado que requer o conhecimento sobre sua formação e desenvolvimento. Sabidamente, o desenvolvimento” (MARTINS, ARCE, 2007, p.41).

4.3.3 Possibilidades diante das necessidades e desafios da Formação de Professores para as classes multisseriadas do campo

No âmbito da discussão da categoria da possibilidade segundo Cheptulin (2004, p. 340), “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade”. Desta forma, conhecermos essas condições e as possibilidades pode contribuir para acelerar ou refrear a transformação dessa realidade (CHEPTULIN, 2004).

Na intenção de melhor compreendermos as possibilidades apresentadas pelos professores, elas foram organizadas para análise em dois tópicos: unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas; elaboração de uma Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do Campo fundamentada pela PHC.

a) Unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas;

No que diz respeito a “Unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas” os depoimentos apresentados pelos professores durante o curso sinalizavam as diferentes práticas nas classes multisseriadas constituídas em diferentes bases teórico-metodológicos. Nesse sentido, de acordo com o depoimento da professora Magnólia “o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica apresenta uma possibilidade de unidade entre teoria e prática nas classes multisseriadas tomando como base a relação conteúdo-forma-destinatário.

A professora Amarilis (entrevista, 2015), ao referir-se as diferentes práticas desenvolvidas em sala de aula e a dificuldade em identificá-las ou melhor associá-las a determinada teoria, as denominou de “mosaico de teorias e práticas” . Nessa perspectiva, o depoimento da professora Copo de Leite (entrevista, 2015) diz que “a impressão que tinha é que sempre fiz de tudo um pouco, mas sem ter clareza do que estava fazendo, algumas coisas davam certas outras não” . Essas e outras falas reforçam a compreensão dos professores quanto à possibilidade da pedagogia histórico-crítica constituir-se como fundamento capaz de favorecer a unidade dialética entre teoria e prática, no sentido de assegurar uma maior qualificação em seu trabalho educativo.

Quanto ao trabalho educativo precisamos considerá-lo segundo Saviani (2012, p.54), “como uma atividade intencionalmente dirigida por fins” e que “diferencia-se de outras formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades”. De acordo com a professora Angélica “a unidade entre teoria e prática no trabalho educativo é necessária.”

Para a professora Acácia (entrevista, 2015) “a teoria e a prática passam a ter uma unidade a partir de uma teoria pedagógica, diferente do que fazíamos antes que era tudo fragmentado” .

Segundo Saviani (2008a, p.91) a pedagogia histórico-crítica, tem na teoria o seu fundamento, o “seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.”

No âmbito da discussão sobre a relação teoria e prática, encontramos em Sánchez Vázquez (1977, p.203), ao tratar sobre a teoria a seguinte explicação, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades

que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.”

Quanto à prática segundo o autor (VÁZQUEZ, 1977, p.9), ela pode ser objetivada e materializada em realidade e resulta da ação gerada por um sujeito sobre uma matéria que existe independente de sua consciência, desse modo a práxis seria o resultado da relação estabelecida entre a teoria e a prática.

Aqui é necessário compreendermos que em qualquer processo formativo envolvendo professores e alunos está presente a relação teoria e prática. Entretanto, na “organização do processo didático-pedagógico, podem-se demonstrar as dimensões dos conhecimentos por meio de momentos diferenciados de experiências mais teóricas e/ou mais práticas, que só terão sentido se compreendidas no âmbito da práxis” (KASPCHAK, 2013, p.121).

b) Elaboração de uma Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do Campo fundamentada pela PHC.

Em resposta à questão principal dessa pesquisa quanto às possibilidades do desenvolvimento da formação de professores de Classes Multisseriadas de Escolas do Campo fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica a professora Copo de Leite (entrevista, 2015) em seu depoimento indicou a “elaboração de uma proposta curricular específica para as classes multisseriadas fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na educação do campo”. Um depoimento uníssono no grupo de professores e professoras sujeitos dessa pesquisa.

Para a pedagogia histórico-crítica o currículo é “[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2008, p.18). Desse modo, a materialidade da escola não se dá apenas pelo saber sistematizado “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio para o seu” (*Id Ibid*).

De acordo com Malanchen (2014, p.179), o currículo para a pedagogia histórico-crítica é compreendido como,

[...] saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem

organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática [...] A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Ainda conforme a autora acima citada, ao realizar a defesa quanto à objetividade dos conteúdos Saviani não pretende desconsiderar os aspectos subjetivos da atividade humana e educativa do indivíduo. Dessa forma, “valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados (MALANCHEN, 2014, p.169). Em síntese, podemos dizer que ao acessar as formas mais elaboradas do conhecimento o indivíduo distancia-se do conhecimento do cotidiano para uma nova aproximação mais qualificada e redimensionada. Portanto, cabe, “[...] não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada (SAVIANI, 2008, p.22).”

Diante disso, na possibilidade de elaboração de uma proposta curricular para as classes multisseriadas com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica em diálogo com a Educação do Campo para as classes multisseriadas, é preciso reconhecermos que,

[...] não há transformação da escola que não comece ou termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justifica ou fundamenta. Mudar a visão sobre os objetivos da educação não garante (e ainda não é) a transformação da escola, mas é o que lhe pode dar sentido, direção (CALDART, 2010, p.156).

Nesse contexto, segundo Caldart (2010, p.156),

[...] uma das contribuições das práticas e reflexões da Educação do Campo para pensar a transformação da escola, talvez a mais significativa, relacionando-se à rediscussão de suas finalidades educativas, desencadeada pelo reconhecimento da especificidade dos sujeitos concretos a que estas práticas se destinam (educar o menino camponês) e a identificação de suas necessidades formativas.

Desse modo, segundo Caldart (2010,p.156) “a especificidade é o que garante a novidade da reflexão política e pedagógica da Educação do Campo. Mas este novo se diluirá se tratado em si mesmo e não em perspectiva”. E complementa,

[...] há sim questões específicas a enfrentar na realidade da educação do “menino camponês” e da sua escola (ou da ausência dela). E essas questões são importantes para a solução das contradições presentes na realidade específica, porque tencionam e interrogam a forma e o conteúdo das questões gerais da educação (e da educação da classe trabalhadora), que, por sua vez, tencionam e interrogam a forma e o conteúdo das questões (e das respostas) específicas. É essa dialética que não pode ser perdida tanto nas práticas como no esforço de análise da realidade de que trata a educação do campo (CALDART, 2010, p.154).

Quanto à elaboração de uma “Proposta Curricular específica para as Classes Multisseriadas do Campo fundamentada pela PHC”, a discussão quanto a esta proposição apareceu no segundo encontro do curso, como uma demanda do grupo no sentido de assegurar a sistematização de tudo que foi sendo apropriado pelo grupo durante o curso e das práticas pedagógicas advindas dos professores cursistas em suas salas de aula.

Como foi dito anteriormente, o ineditismo da proposta não apresentou-se enquanto preocupação para o grupo. Em seus depoimentos ficou claro desde o início da proposição que seria uma construção coletiva, ficando a cargo de uma das formadoras realizar o processo de sistematização das ideias e apresentá-las para validação do grupo, pois o tempo de escrita precisava ser potencializado e a cada dia ficava mais difícil a saída desses professores de sala de aula.

A elaboração da proposta em si teve início no 14º Encontro, contudo é preciso esclarecer que os temas de estudo e discussões desde o 1º Encontro foram considerados na elaboração dessa proposta, além da experiência acumulada pelos professores e professoras cursistas na condução do seu trabalho educativo em suas escolas. É salutar destacarmos que no 10º Encontro que abordou o tema “Educação do Campo e a Questão Agrária”, os professores foram orientados em desenvolver uma atividade junto a comunidade rural em que a escola está inserida no sentido de conhecer e compreender as relações sociais e de produção nessas comunidades, um conhecimento/reconhecimento necessário ao se pleitearmos elaborar uma proposta curricular para as escolas do campo, é importante destacarmos que a maioria dos professores que atuam nas escolas do campo deste município são advindos do espaço urbano.

Entre os aspectos da escuta estavam: aspectos históricos (origem do distrito rural, primeiros habitantes, etc.), geográficos (localização: limites e extensão, hidrografia, vegetação), aspectos da vida doméstica (tipo de habitação, moradias anexas: casa de farinha; criação de animais; alimentação; culturas e plantio; vestuário; composição da família, etc.), aspectos de saúde (procedência da água, tratamento da água consumida na comunidade,

existências de latrinas ou serviço sanitário, o que se faz com o lixo, se a comunidade dispõe de posto de saúde, parteira, se a população está vacinada e contra quais doenças, as doenças mais comuns e como são tratadas, medicamentos utilizados, o uso de plantas medicinais), aspectos organizacionais da comunidade (associações, cooperativas, sindicatos quantos são e como são formados e qual a importância para a comunidade) aspectos ocupacionais (o que é produzido na comunidade como é feita a comercialização e a distribuição do que é produzido na comunidade; fontes de trabalho: o que fazem os homens, mulheres, as crianças na comunidade rural); lavouras da região (categorias: café, cana-de-açúcar, frutas, hortaliças) pecuária, indústrias existentes, artesanato, como é o mercado, meios de transporte, cultivo da terra e preservação da terra, aspectos culturais: mitos, lendas, ditos populares, festas e comemorações, esportes e jogos, música (canções e instrumentos), danças regionais (folclore, trajes utilizados), religião, brinquedos e brincadeiras, espaços de lazer.

Um outro aspecto relevante na elaboração da proposta curricular foram as discussões referentes à Base Nacional Curricular Comum que ocorreram no período de novembro de 2015 e que contribuíram para que o grupo percebesse a necessidade de um maior tempo de leituras e estudos no sentido de melhor organizar a seleção dos conteúdos para a proposta, deixando essa discussão para o ano de 2016 a partir de março, ano em que o grupo pretende concluir a escrita do documento. O sumário da proposta está entre os documentos em apêndice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal neste trabalho foi analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana/Bahia. Para tanto, desenvolvemos no período de março a dezembro do ano de 2015, um curso de “Formação Continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica”, com a intenção de buscar possíveis respostas a seguinte pergunta que norteou este estudo: diante do estágio de produção teórica e prática acerca da educação no interior do Movimento Por uma Educação do Campo, quais os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do trabalho educativo em Classes Multisseriadas fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica?

Esta pesquisa valeu-se da revisão bibliográfica para traçar a história das classes multisseriadas no Brasil, o embate de projetos na defesa da Educação do Campo e ainda de uma experiência formativa no âmbito da Escola da Terra (2014-2015) desenvolvida pela UFBA. O suporte teórico foi o método materialista histórico-dialético na qual utilizamos as categorias do método da necessidade e possibilidade.

Reconhecemos que o desenvolvimento do trabalho educativo, compreendido como uma atividade intencional e com a finalidade de produzir a humanização do indivíduo, perpassa pela identificação dos elementos culturais (conteúdos) a serem apropriados e a forma mais acessível para que a apropriação aconteça de forma efetiva ao considerarmos as Classes Multisseriadas tomando como base a heterogeneidade como sua característica principal.

Dessa forma, pensar numa formação continuada para professores de Classes Multisseriadas com base na Pedagogia Histórico-Crítica e em seus fundamentos filosóficos, psicológicos (a partir da Psicologia Histórico-Cultural) e didático-pedagógicos em constante diálogo com a Educação do Campo implica em ter clareza quanto ao compromisso com a elevação da escolarização da classe trabalhadora do campo e dos filhos desta alunos concretos e situados historicamente que estão inseridos nas Classes Multisseriadas, no sentido de oportunizar o acesso a estes dos conhecimentos construídos historicamente e socialmente pela humanidade.

No intuito de compreender o processo dialético que perpassa a materialidade das Classes Multisseriadas adentramos ao estudo dos aspectos histórico, políticos e pedagógicos dessas classes e a intervenculação entre estas e as questões agrárias no Brasil. Quanto aos processos pedagógicos foi possível reconhecer o esforço que os professores vêm

empreendendo no desenvolvimento do trabalho educativo diante do descaso em que se dá a existência dessas classes quanto à infraestrutura e ao acompanhamento pedagógico.

Os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica em seus fundamentos filosóficos oportunizou a identificação de conceitos relevantes para a compreensão da importância da apropriação do conhecimento no processo de humanização do ser humano, ou seja, na sua formação humana.

Foi possível compreender o papel e a função da escola como espaço de socialização do conhecimento, bem como do reconhecimento do aluno concreto síntese de múltiplas relações sociais e que, neste caso, está inserido no campo. Identificamos ainda a importância do conteúdo e forma no processo de ensino e aprendizagem, um conteúdo que deve ter como referência o conceito de clássico, compreendido como aquilo que instituiu-se como medular. Quanto à forma, compreendemos que diz respeito à disposição dos conteúdos, dos procedimentos, do tempo e do espaço e a sua organização.

Na intenção de entender a dialeticidade que ocorre no processo de ensino e aprendizagem, utilizamos o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural que sustenta-se no materialismo histórico-dialético e defende a apropriação do conhecimento científico como forma de qualificar as funções psíquicas superiores. Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, quanto ao desenvolvimento do psiquismo contribuíram para um melhor entendimento sobre a relação conteúdo-forma-destinatário, indicando a necessidade do professor conhecer/compreender o desenvolvimento do psiquismo dos seus alunos, os processos de periodização do desenvolvimento psíquico e a importância da atividade guia, principalmente numa Classe Multisseriada com sujeitos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

Ao considerar a escola, em especial a sala de aula, como espaço de apropriação do conhecimento, encontramos nos fundamentos didático-pedagógicos, em particular nos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse a prática social pensada, o aporte para pensar o planejamento vertical e horizontal em sala de aula multisseriada, esse exercício apontou para os professores a necessidade de revisitar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural principalmente quanto ao desenvolvimento do psiquismo e da atividade guia. A todo momento era notório a relação teoria e prática sendo estabelecida no desenvolvimento das atividades e nos questionamentos quanto ao planejar.

No intuito de melhor compreender a possibilidade de relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo realizamos estudos referentes à Educação do

Campo no seu contexto histórico, legal, político e pedagógico. Em seguida, realizamos estudos quanto à Pedagogia Histórico-Crítica e à Educação do Campo e os possíveis diálogos entre essas duas teorias. Nesse processo de apropriação do conhecimento quanto à possibilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, um dos pontos mais discutidos foi a apropriação da cultura erudita em relação à cultura popular.

Diante do curso de formação continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica como espaço viabilizado no âmbito desta pesquisa, constatamos, nos depoimentos dos professores e professoras, a necessidade de uma formação continuada que assegure aos mesmos o máximo de apropriação de conhecimentos relativos ao seu trabalho educativo com base na relação conteúdo-forma-destinatário e possibilite aos professores os instrumentos teóricos e práticos no sentido de oportunizar aos alunos das Escolas do Campo a Formação Humana necessária a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas não em detrimento do saber vivenciado nas suas relações culturais e sociais em suas comunidades rurais.

Quanto aos desafios em desenvolver um trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica diante do que vem sendo defendido pelo movimento Por Uma Educação do Campo, os professores reconhecem, inicialmente, que ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre a Educação do Campo e que ainda estão nas “primeiras aproximações” quanto à Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, os desafios, segundo os seus depoimentos, estão presentes, principalmente, no tempo pedagógico, compreendido enquanto um tempo destinado aos estudos individuais ou coletivo dos professores.

O “currículo” também é indicado enquanto desafio e os depoimentos confirmam a necessidade de maior apropriação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e quanto à Educação do Campo, no sentido de pensar um currículo de forma sistematizada considerando os conteúdos clássicos, sistematizados defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e os conteúdos da realidade, do cotidiano quando reconhecem que conhecem esse campo de forma ainda incipiente. A concepção de currículo para a escola básica na teoria pedagógica histórico-crítica, leva em conta, portanto, o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista.

Confirma-se aí a necessidade histórica em assegurar uma consistente base teórica para os professor em geral e, em especial, aos professor das classes multisseriadas da Educação do Campo.

Um outro desafio apresentado pelos professores assenta-se na relação dialética entre conteúdo-forma-destinatário ao reconhecerem que os estudos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural indicam a necessidade de conhecer esse aluno concreto e situado historicamente quanto ao desenvolvimento do seu psiquismo, uma situação complexa segundo os professores considerando a heterogeneidade em que se constitui uma Classe Multisseriada.

As possibilidades identificadas nos depoimentos dos professores e professoras incide sobre a importância da “unidade dialética entre teoria e prática no trabalho educativo em Classes Multisseriadas”, aspecto que se expressa em sala de aula nas atividades esvaziadas de conteúdo e que não contribuem para o desenvolvimento do psiquismo.

Uma outra possibilidade destacada pelos professores está na elaboração de uma proposta curricular específica para as Classes Multisseriadas do campo fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Quanto à essa possibilidade, podemos afirmar que os primeiros passos já foram dados a partir da elaboração do sumário e da escrita dos primeiros textos pelos professores da “Proposta Curricular para as Escolas do Campo com Classes Multisseriadas”, um documento que busca assegurar o diálogo constante entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo.

O desenvolvimento deste estudo, em especial o processo de formação de professores e professoras fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, permitiu-nos constatar a necessidade e a possibilidade dessa pedagogia como fundamento do trabalho educativo em Classes Multisseriadas do campo em diálogo com a Educação do Campo considerando as contribuições significativas da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos tanto para a formação do professor quanto a do aluno e, principalmente, para a elevação da qualidade da formação da classe trabalhadora do campo e dos filhos desta.

Entretanto, consideramos que os desafios existem e que o caminho não será trilhado de forma tranquila visto que todas as pedagogias que atentam para a qualificação da classe trabalhadora de forma crítica não são bem vistas numa sociedade capitalista. Consideramos ainda que o processo formativo no “tempo pedagógico” para estudos na escola deverá assegurar uma base sólida nessa empreitada, principalmente porque ela ocorre primeiro no professor, no seu modo de pensar a educação, a formação humana e a sociedade, depois no planejar e executar as suas aulas tomando como base a relação conteúdo-forma-destinatário.

Ao desenvolvermos, na pesquisa, uma formação continuada de professores de Classes Multisseriadas fundamentada na pedagogia histórico-crítica não tencionamos

apresentar modelos ou formas a serem seguidas, mas contribuir com as discussões quanto à formação continuada com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na viabilidade de sua aplicação em outros espaços buscando avançarmos nessa discussão.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALENCAR, José F. A Professora “Leiga” um rosto de várias faces. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria N. (cords). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Minas Gerais: Autêntica Editora, 2009.

ASSUNÇÃO, Paulo. **Negócios Jesuíticos: o cotidiano da administração dos bens divinos**. São Paulo. EDUSP. 2004

ATTA, Dilza Maria Andrade, PORTELLA, Adélia Luiza, A Educação Escolar: de onde vem?. Para onde vai? In: LUZ, Ana Maria de Carvalho (org.). **Gestão Educacional e Qualidade Social da Educação**. Salvador, Bahia, 2007.

AZEVEDO, Crislane Barbosa, STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola de Ordem e do Progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Líber Livro, 2012.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Universidade Federal de São Carlos. 2013

BOGO, Ademar. **A Escola do Campo em busca do campo para ser escola**. Revista RBBA, Binacional Brasil Argentina V. 3 nº 02, dezembro 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1934

_____, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 1971.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996

_____, **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: Plano, 2001

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002

_____, **Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa**, 2007

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação **Básica. Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____, **Decreto nº 7352**, de 4 de novembro de 2010

_____, **Portaria nº 579**, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. 1993. In: DAMASCENO, Maria N., TERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Fraizoni, PEIXER, Zilma Izabel. (orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do Trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**: 1893 a 1932. Unicamp Campinas. 2013. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Edilson Alves, ARAÚJO, Paulo César. **Os mapas mentais e a representação informal dos lugares**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. UFRGS/FACED. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008 (Tese de Doutorado).

CHEPTULIN, Alexandre, **A Dialética Materialista**. São Paulo: editora Alfa-Omega, 2004.

CRUZ, Neide Almeida, SILVA, Marília Queiroz. **IEGG: 50 anos de história**. Gráfica da Feira, 1977

D'AGOSTINI, Adriana, TAFFAREL, Celi Zulke, SANTOS JUNIOR, Claudio Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Fraizoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo. Políticas Públicas, territorialidade e práticas pedagógicas.** (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

DAVIS, Claudia, GATTI, Bernadete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria N. **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxista. In: DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campina: SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. Arte e Formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Luta de classes,** Newton. (orgs). Pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski,** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao Fetichismo da individualidade.** 2ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Os Campos de pesquisa em educação do campo:** espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v.XX, p. X-1, 2006.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. (Série NEAD Especial; n. 10.) Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

_____. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs.) **O Campo da Educação do Campo. Brasília:** Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

FONSECA, M. T. L. Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola, 1989

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Título Pedagógico e da Didática.** Campinas: SP, Papirus, 2009.

FREITAS, Nacelice Barbosa. **Formação Territorial de Feira de Santana:** uma relação entre sertão e litoral. UEFS, 2014.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a Escola do Campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito:** reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GORGEN, S. A. **Os novos desafios da Agricultura Camponesa.** Porto Alegre: s.e., 2004

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito:** reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel, **Educação da Campo.** Florianópolis: Editora Insular.2011.

_____. **Educação do campo na Amazônia:** retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Texto apresentado na reunião do GPT de Educação do Campo: Brasília, 2006.

_____. BARROS, Oscar Ferreira. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de Direito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KASPCHAK, Marilene. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente.** (Dissertação) Universidade de Maringá. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneide. **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais.** Educação Brasileira, vol. 21. n42, jan/jun, p.2000.

_____. Desafios teóricos – metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teóricos em conflito. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014

LEITE, Sergio Celami. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortg. 1999.

LEITE, A. V. N. **A formação e o desempenho profissional do professor** (Dissertação do Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. USP. São Paulo. 2009.

LEITE, Sérgio Pereira, MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte. 1978.

LOPES, Vânia Pereira Moraes. A Intervenção do empresariado na Educação Escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana-Bahia (2001-2008), Dissertação de Mestrado, 2013.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais** (tese de doutorado). Araraquara. 2014.

MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** ANDE. Ano 01. Nº 03,1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Distrito Federal: Editora Universa, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton, **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Lígia Marcia. ARCE, Alessandra. A Educação infantil e o Ensaio Fundamental de nove anos. In: MARTINS, Lígia Márcia, ARCE, Alessandra. **Quem tem medo de ensinar na questão infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: Análise de programas e documentos da secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008** (tese de doutorado). Araraquara. 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos – filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural – 1979.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1968.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro.** O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MEDRADO, Jackelyne de Souza. Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de matemática no contexto do EJA à luz de concepção freireana. (Dissertação de Mestrado) Goiânia, UFG, 2014.

MEIER, Marcos, GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do autor, 2007, p. 212.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010

_____, SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. e JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

_____. **O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo.** ANDRADE, Márcia e outros (Org.). Educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

MORAES, Edel. HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**. Florianópolis: Editora Insular. 2011.

_____, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

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

NETO, Luiz Bezerra. BASSO, Jaqueline Daniela. As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico-crítica In: VILLELA, Fábio Fernandes (org.). **Educação, Trabalho e Saúde no Campo**. São José do Rio Preto: HN, 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. (Tese de Doutorado).UNB, Brasília: DF, 2009

NASCIMENTO, Ilma Vieira. Formação de professores e Universidade pública. In: LINHARES, Célia Frazão (org.). **Formação Continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP 8A, 2004.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva. A escola do campo como direito: o processo de nucleação das escolas do campo no município de Valente, Bahia. In. NASCIMENTO, Antônio Dias, RODRIGUES, Rosana Mara, SODRÉ, Maria Dorath (org.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Salvador, EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermas e Paulo Freire. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo, políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

PACHECO, Luci Mary Duso, CANTON, Vanessa Dal. **Pedagogia da Alternância: possibilidades socioeducativas para os agricultores familiares do território do Médio Alto Uruguai**, ORG & DEMO, Marília, v.15, n.2, p.83-104, jul/dez, 2014

PALMEIRA, M. **Modernização, Estado e Questão Agrária**. Estudos Avançados, São Paulo, v.3, n.7, 1989

PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da Escola de Campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos isolados na Paraíba**. Campos, SP: Autores Associados, São Paulo, Universidade de São Francisco, 2002.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: tradições de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkomín. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais, Questão Agrária e Educação do Campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas, Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais, Questão Agrária e Educação do Campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba: Editora CRV. 2012.

_____. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9ed.. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil**: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). (texto no prelo) 2014.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Docência e Memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas. UNEB. Salvador/Bahia (Tese de Doutorado). 2015.

SANTOS, Stella Rodrigues. RODRIGUES, Rosana, Mara Chaves. Educação do Campo e escola ativa: Tem tons de disputa e desencontros. In: NASCIMENTO, Antônio Dias ,

RODRIGUES, Rosana Mara C. SODRÉ, Maria Dorath (org). **Educação do Campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Claudio Félix. **Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, GOBBI, Adalgiza Gonçalves, MARSIGLIA, Ana Carolina. **O popular e o erudito na educação escolar popular**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, nº 1, 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**, 5ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

_____. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**, 6ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval (*et. al*). **O legado educacionall do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 17ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**, 10ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008b.

_____. **Escola e democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. **A Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes** In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**.Campinas, SP :Autores Associados, 2008d.

_____. **Formação de Professores: aspectos históricos, teóricos, do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, n14, nº40, Jan/abril, 2009.

_____ e DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação ecolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Perspectiva Marxiana do Problema, subjetividade - intersubjetividade**. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação ecolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, José de Ribamar Sá. O Campo Brasileiro na atualidade: questões para reflexão e debate. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba: Editora CRV. 2012.

SILVA, José de Ribamar Sá. O Campo Brasileiro na atualidade: questões para reflexão e debate. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba: Editora CRV. 2012.

SCHEIBE, Leda. Fonação dos profissionais de educação pós - LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro, AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores Políticas e debates**. 5 ed. Campinas: SP. Papirus, 2012.

SOUZA, Maria Antonia. A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**. Florianópolis: Editora Insular. 2010.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**. Florianópolis: Editora Insular. 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº 36, set/dez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (*et al*). **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (*et al*). **O Legado educacional do século XIX**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. **Tempos de civilização, a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1980 - 1910)**. São Paulo, Editora da UNESP. 1998

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: direitos, experiências e inquietações político-pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Franzoni Conde, PEIXER, Zilma Izabel (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação dos educadores do campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**, 18 ed. São Paulo: Cortg, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. 2ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro, AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores Políticas e debates**. 5 ed. Campinas: SP. Papyrus, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador** (orgs.). Belo Horizonte: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro, AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores Políticas e debates**. 5 ed. Campinas: SP. Papyrus, 2012.

VILLELA, H. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHITAKER, Dulce, ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. **Escola pública localizada no rural:** contribuições para a sua estruturação. Caderno CEDES, nº 33, Pipurus, 1992.

**SUMÁRIO DA PROPOSTA CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO COM CLASSES
MULTISSERIADAS (AINDA EM CONSTRUÇÃO)**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	.....
2. CARATERIZAÇÃO DA NOSSA ESCOLA/ DOS ALUNOS/DA COMUNIDADE.....	.....
3. FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA TERORIA EDUCACIONAL E DA TEORIA PEDAGÓGICA.....	.....
3.1 TEORIA EDUCACIONAL: concepções e princípios.....	.....
3.1.1 Educação/Homem e Sociedade.....	.....
3.1.2 Educação do Campo/Escola do Campo e Princípios.....	.....
3.1.3 Escola e sua função.....	.....
3.1.4 Classe Multisseriada do campo: origem e materialidade .....	.....
3.1.5 Formação humana e Currículo.....	.....
3.1.6 Aprendizagem e Ensino.....	.....
3.1.7 Mediação, conhecimento científico e conhecimento do cotidiano .....	.....
3.1.8 Atividade e Atividade de Guia .....	.....
3.1.9 Aluno Concreto .....	.....
3.1.10 Infância e de Criança do Campo.....	.....
3.1.11 Juventude e Jovens do Campo.....	.....
3.1.12 Comunidade.....	.....
3.1.13 Realidade, Totalidade e Contradição.....	.....
3.1.14 Cultura e Cultura Camponesa.....	.....
3.1.15 Cultura erudita e cultura popular.....	.....
3.1.16 Trabalho material e não-material.....	.....
3.1.17 Trabalho Infantil no campo e escola.....	.....
3.1.18 Educação Ambiental n campo.....	.....
3.1.19 Tecnologia e Tecnologia no Campo.....	.....
3.2 TEORIA PEDAGÓGICA.....	.....
3.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica – Fundamentos Teóricos e Filosóficos.....	.....
3.2.2 Pedagogia Histórico-Crítica – Fundamentos Psicológicos – Psicologia Histórico-Cultural.....	.....
3.2.3 Pedagogia Histórico-Crítica – Fundamentos Didáticos-Pedagógicos....	.....
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO/ESCOLA DO CAMPO/FEIRENSE.....	.....
5. CLASSES MULTISSERIADAS/PERFIL DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO.....	.....
6. SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	.....
6.1 Conteúdo Clássico.....	.....
6.2 Critérios para Seleção de Conteúdos.....	.....
6.3 Organização curricular.....	.....
6.4 Língua Portuguesa.....	.....
6.4.1 Ementa ou justificativa.....	.....
6.4.2 Objetivos: geral e específicos.....	.....
6.5 Matemática.....	.....
6.5.1 Ementa ou justificativa.....	.....
6.5.2 Objetivos: geral e específicos.....	.....
6.6 História.....	.....
6.6.1 Ementa ou justificativa.....	.....
6.6.2 Objetivos: geral e específicos.....	.....
6.7 Geografia.....	.....
6.7.1 Ementa ou justificativa.....	.....
6.7.2 Objetivos: geral e específicos.....	.....

6.8	Ciências.....	
6.8.1	Ementa ou justificativa.....	
6.8.2	Objetivos: geral e específicos.....	
6.9	Arte.....	
6.9.1	Ementa ou justificativa.....	
6.9.2	Objetivos: geral e específicos.....	
6.10	Educação Física.....	
6.10.1	Ementa ou justificativa.....	
6.10.2	Objetivos: geral e específicos.....	
7.	MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	
7.1	Método.....	
7.1.1	Técnicas de Ensino.....	
7.1.2	Aula Expositiva dialógica.....	
7.1.3	Estudo de Texto.....	
7.1.4	Estudo Dirigido.....	
7.1.5	Debate.....	
7.1.6	Seminário.....	
7.1.7	Estudo do meio.....	
7.1.8	Oficinas Escolares.....	
7.1.9	Procedimentos Metodológicos.....	
7.1.9.1	Atividades em Grupos.....	
7.1.9.2	Atividades Permanentes.....	
7.1.9.3	Atividades Sequenciadas.....	
7.1.9.4	Projetos Didáticos.....	
7.1.9.5	Pesquisa de Campo – entrevistas e registros.....	
8.	AVALIAÇÃO	
8.1	Conceitos e Tipos de Avaliação.....	
8.2	Técnicas e instrumentos.....	
8.2.1	Aplicação de provas – Prova oral ou escrita.....	
8.2.2	Observação V registro formal ou informal.....	
8.2.3	Auto-avaliação – questionário/relatório oral ou escrito.....	
8.2.4	Estudo de Caso – todos os instrumentos.....	
8.2.5	Debate – Questionário.....	
8.2.6	Pesquisa – registro escrito ou oral.....	
8.2.7	Portfólio – registro oral ou escrito.....	
8.2.8	Trabalho em Grupo – Roteiro de Atividades.....	
8.2.9	Seminário – textos e roteiros de atividades.....	
8.2.10	Estudo do meio – roteiro/registo/questionário.....	
8.2.11	Entrevista – roteiro/registo/questionário.....	
8.3	alguns modelos utilizados: Ficha de desempenho individual; Relatório do Aluno;...	
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
10.	ANEXOS.....	