



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

DEISE SORAIA MARTA DE SOUZA GALVÃO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL
DO CAMPO: APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM
PROCESSO FORMATIVO**

Amargosa-BA

2024

DEISE SORAIA MARTA DE SOUZA GALVÃO

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO:
APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO**

Produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karina de Oliveira S. Cordeiro

Amargosa-BA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Galvão, Deise Soraia Marta de Souza

G182p A Pedagogia histórica-crítica e a educação infantil do campo:
apontamentos para a construção de um processo formativo /
Deise Soraia Marta de Souza Galvão – Amargosa, BA, 2024.
124 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Karina de Oliveira Cordeiro.
Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo)
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de
Professores, Amargosa, BA, 2024.

Bibliografia: p. 119 – 123.
Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia. 3. Professores – formação.
I. Cordeiro, Karina de Oliveira. II. Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia. III. Título.

CDD - 379

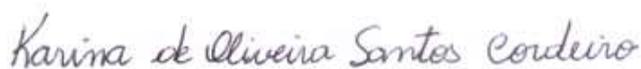
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA -
CFP/UFRB.

Bibliotecário: Diogo E S Lima – CRB-5ª / 2901

FOLHA DE APROVAÇÃO

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, aprovado pela seguinte Banca Examinadora:



Karina de Oliveira Santos Cordeiro – Orientadora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

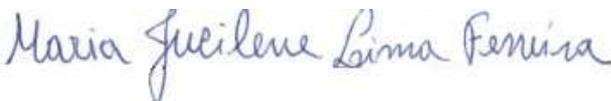
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – Faced/UFBA



Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo – Membro interno

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - Faced/UFBA



Maria Jucilene Lima Ferreira – Membro externo

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília -UNB

Amargosa-BA, 08 de março de 2024.

À minha ancestralidade campesina.

AGRADECIMENTOS

Se entrar em um mestrado não é das tarefas mais fáceis, sair dele se constitui uma tarefa ainda mais difícil, dadas as demandas que se apresentam no decorrer do curso, misturadas ao resto da nossa vida. Sim! É como a corriqueira expressão “tudo junto e misturado”, porque as coisas não param ou deixam de existir para você estudar. Você continua sendo filha, irmã, esposa, mãe, amiga, dona de casa, de cachorro e o que mais ocorrer. Dessa forma, tudo que nos é exigido acaba, de alguma forma, sendo parte da vida daqueles que nos rodeiam, sendo estes, cientes ou não, colaboradores da nossa produção. Por isso, os meus sinceros agradecimentos, por todos os incentivos, palavras de apoio e encorajamento, afetos, sugestões e orientações.

À toda minha família, meu porto seguro, em especial a minha mãe, Renilda Marta, a quem dedico essa conquista por ser torcedora e apoio incondicional de todas as horas, que junto a minha tia Rita sempre reservaram períodos do dia para ficar com meus filhos, favorecendo minha frequência às aulas e organização com os estudos. A minha irmã, Lânia Marta, pelo encorajamento, e apoio para participar da seleção, risadas, preocupação com meu juízo e pela parceria nos eventos e partilha imensurável em todos os projetos de minha vida. Ao meu marido, André Galvão, pela parceria, incentivo, conversas tranquilizadoras e correções de todos os trabalhos produzidos, dentro e fora do curso. Aos meus filhos, Cecília Marta e os gêmeos, Clarice Marta e João Marta, a razão de tudo, por me ensinarem diariamente a buscar ser uma pessoa melhor e por me proporcionarem o desenvolvimento de um novo poder mágico: o de produzir em um contexto inquieto, barulhento e de muitas solicitações. Por diversas vezes ouvi a frase: “não sei como você consegue escrever assim!”. Mas sempre aprendemos a fazer as coisas de acordo com as nossas condições objetivas.

À minha orientadora Karina Cordeiro, pela amizade, leveza e compromisso nos momentos de orientação, pelas indicações e parceria de escrita e eventos, além dos incentivos que ultrapassaram a escrita formal do mestrado e por sua dedicação à pauta da Educação Infantil e da Educação do Campo.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, pelos debates e provocações realizadas nas aulas.

Aos meus e minhas colegas de trabalho, em especial às professoras participantes da pesquisa, por abraçarem a proposta e se empenharem na colaboração desse projeto. Muito obrigada!

Aos colegas da turma Dandara, que vieram dos vários cantos deste país, pela união, amizade e companheirismo, em especial às meninas da Linha de pesquisa 1 (Rosana, Ítala,

Júlia, Sandra e Meire), as famosas meninas do xale, por estarem sempre presentes nas situações do mestrado e também da vida, não deixando desamarrar o fio que nos uniu desde o princípio. Gratidão pelos momentos de planejamento, organização, escrita, partilha, orientações internas do grupo e por dividir momentos de angústias e alegrias, mesmo tendo finalizado os créditos dos componentes. Amizades do mestrado para a vida!

Ao Grupo de Pesquisa, Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana GEPEC/UNEB, em especial às professoras Nalva Bogo e Maria Jucilene pelo acolhimento, indicações de leitura e profícuos diálogos realizados a cada encontro, colaborando assim para as minhas formulações teóricas. Agradeço também a estas professoras por terem aceitado fazer parte da minha banca, rendendo valorosas colaborações, sobretudo no momento de qualificação.

Ao Grupo de Estudos sobre a PHC 2023/UNIRIO, em especial à Professora Rosimeri Pereira e ao Professor Dalton Alves pelo planejamento das atividades e debates potentes do grupo e pelo acolhimento.

A Deus por ter me oportunizado esse momento e me cercado de pessoas tão especiais em mais esta conquista.

Por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que não foram citados, mas que de alguma forma deixaram registrada sua passagem por este momento de minha vida, por terem me feito parar ou recuar um tempo, por emanarem vibrações positivas e orações, deixando um pouco de si e levando um pouco de mim. Gratidão porque...

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

Este relatório apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no grupo de escolas pertencentes ao Núcleo 02 localizadas nas comunidades rurais de Mata das Covas, Tabuleiro da Lagoa Queimada, Três Lagoas, Olhos D'água da Jaqueira e Diógenes Sampaio respectivamente, no município de Amargosa-Bahia. Objetivamos analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do campo (EIC), com vistas à identificação das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora, guiados pela seguinte questão: Como a Pedagogia Histórico-Crítica pode potencializar o ensino de crianças pequenas, em um núcleo escolar do campo, no município de Amargosa-BA? Sustentados em numa abordagem qualitativa, utilizamos um questionário com uma amostragem de cinco professoras de Educação Infantil de turmas únicas e multisseriadas, no intuito de colher informações das mesmas sobre o perfil profissional, as suas percepções sobre a formação de professores da EIC e dos documentos orientadores municipais para esta etapa de ensino, junto a um grupo de estudos (vinculação e participação das professoras no Grupo de estudos e pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica da UNIRIO/pesquisa nacional), oficinas formativas (lives do FORMACAMPO/2023) e encontros com as pesquisadas (sistematização promovida pela pesquisadora) a fim de alcançar os objetivos propostos. Como referencial teórico para a pesquisa, ancoramo-nos na Pedagogia Histórico-Crítica, por concebê-la para além de uma teoria educacional, mas como subsídio à classe trabalhadora para a tão sonhada mudança social (Saviani, 2008a/2008b/2013/2019). Além da contribuição dos estudos de Marsiglia (2010/2013); Martins (2013); Martins e Marsiglia (2015); Paqualini (2013); Basso, Santos Neto e Bezerra (2016); Malanchen (2020); Fernandes e Lombardi (2021); Taffarel (2016); Caldart (2020); Silva (2018), dentre outros. A pesquisa nos revelou aproximações entre a PHC e a proposta de Educação do Campo no que se refere à construção de uma educação crítica e emancipadora, e que possibilita aos indivíduos uma formação humana omnilateral com vistas à mudança social. Revelou ainda que apesar de o município de Amargosa ter um importante histórico formativo e ações voltadas para o Campo, a rede de ensino segue sem conseguir desenvolver uma política efetiva de Educação do Campo e uma das justificativas, levantadas desde a construção das Diretrizes Operacionais para o Campo de Amargosa, dizem respeito à rotatividade de professores, expressa também no total das entrevistadas mantendo contrato temporário.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação do campo e Formação de docente.

ABSTRACT

This report presents the results of a survey conducted in the group of schools belonging to 'Núcleo 02', located in the rural communities of 'Mata das Covas', 'Tabuleiro da Lagoa Queimada', 'Três Lagoas', 'Olhos D'água da Jaqueira', and 'Diógenes Sampaio', respectively, in the municipality of Amargosa, Bahia, Brazil. Our objective was to analyse the contributions of Historical-Critical Pedagogy to Early Childhood Education in rural areas, aiming to identify its potential for teaching children from a critical-emancipatory perspective, guided by the following question: How can Historical-Critical Pedagogy enhance the teaching of young children, in a rural school nucleus, in the municipality of Amargosa, Bahia? Supported by a qualitative approach, we used a questionnaire with a sample of five Early Childhood Education teachers, from single and multi-grade classes, in order to gather information from them about their professional profile, their perceptions of teacher training in Early Childhood Education, and the municipal guiding documents for this stage of education, along with a study group (linkage and participation of teachers in the Study and Research Group on Historical-Critical Pedagogy of UNIRIO/national research), training workshops (FORMACAMPO/2023 live sessions), and meetings with the researchers (systematisation promoted by the researcher) in order to achieve the proposed objectives. As a theoretical reference for the research, we anchored ourselves in Historical-Critical Pedagogy, conceiving it not only as an educational theory but also as a subsidy for the working class towards the long-awaited social change: Saviani (2008a/2008b/2013/1029). Together with the research contributions, we also consulted theoretical works by: Marsiglia (2010/2013); Martins (2013); Martins and Marsiglia (2015); Paqualini (2013); Basso, Santos Neto, and Bezerra (2016); Malanchen (2020); Fernandes and Lombardi (2021); Taffarel (2016); Caldart (2020); Silva (2018), among others. The research revealed similarities between the PHC and the Rural Education proposal with regard to the construction of a critical and emancipatory education, which enables individuals to have an omnilateral human formation with a view to social change. It further revealed that, despite Amargosa having an important formative history and actions focused on rural areas, the education system continues to struggle to develop an effective rural education policy, and one of the justifications raised since the construction of the Operational Guidelines for Rural Areas of Amargosa relates to the turnover of teachers, also expressed in the total number of interviewees with temporary contracts.

Keywords: Rural Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy; Rural Education; Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABCAR- Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR- Associação de Crédito e Assistência Rural
- ANDE- Associação Nacional de Educação
- ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIRD- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- BNC- Base Nacional Comum para a Formação de Professores
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Casa do Duca- Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade
- CBAR- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEB- Câmara de Educação Básica
- CEDE- Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CFP- Centro de Formação de Professores
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CPC- Centros Populares de Cultura
- DEPG- Departamento de Ensino de Primeiro Grau
- EDURURAL- Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural
- EFAs- Escolas Famílias Agrícolas
- EI- Educação Infantil
- EIC- Educação Infantil do Campo
- EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ENERA- Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
- FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FORMACAMPO- Programa Formação de Educadores do Campo
- GPEMDECC- Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade
- GT- Grupo de Estudos
- HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisas “ História, Sociedade e Educação no Brasil”
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ITERRA- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB- Movimento Educacional de Base

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG- Organização Não Governamental

ORGS- Organizaadores

PEA- Programa Escola Ativa

PHC- Pedagogia Histórico-Crítica

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME- Plano Municipal de Educação

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

PROCAMPO- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROGED- Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica

PROJOVEM CAMPO- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONASEC- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDUCAMPO- Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEC- Secretaria de Educação

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SME- Secretaria Municipal de Educação

SESU-Secretaria de Educação Superior

SUSEM- Supervisão de Apoio séries multisseriadas

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01 – Turmas por escola (2023) | 33 |
| Quadro 02 – Comunidades atendidas por cada escola (2023) | 35 |
| Quadro 03 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (2023) | 37 |
| Quadro 04 – Escolas Públicas em 2020 com classes multisseriadas (2023) | 74 |
| Quadro 05 – Turmas do Núcleo 02 em 2020 com classes multisseriadas (2023) | 75 |
| Quadro 06 – Indicação de textos e lives formativas (2023) | 81 |
| Quadro 07: Quadro síntese das formações realizadas | 83 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Mapa do território de Amargosa- BA | 30 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| NOTAS INTRODUTÓRIAS: O PONTO DE PARTIDA..... | 15 |
| | |
| CAPÍTULO 1. FIANDO E DESFIANDO: O PERCURSO, O CONTEXTO E O MÉTODO DA PESQUISA | 27 |
| 1.1- Aspectos metodológicos da investigação | 27 |
| 1.2- Caracterização do campo empírico..... | 30 |
| 1.2.1- Amargosa | 30 |
| 1.2.2- O núcleo 02 | 33 |
| 1.3- Os sujeitos da pesquisa | 36 |
| | |
| CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FIOS QUE SE CRUZAM E ENTRECRUZAM PERSPECTIVANDO A SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA | 39 |
| 2.1- Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica | 39 |
| 2.2- Organização didática da Pedagogia Histórico-Crítica | 42 |
| 2.3- Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo: primeiras aproximações | 45 |
| 2.4- Infância e Pedagogia Histórico-Crítica | 51 |
| | |
| CAPÍTULO 3. TECITURAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 56 |
| 3.1- Lutas e conquistas da Educação Infantil | 56 |
| 3.2- Reflexões sobre a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo ... | 59 |
| 3.3- A formação de professores do campo em Amargosa | 65 |
| 3.4- A Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas: alinhavos da prática educativa | 72 |
| | |
| CAPÍTULO 4. O PRODUTO EDUCACIONAL: A COMPOSIÇÃO DA PEÇA | 79 |
| 4.1- O guia para construção | 79 |
| 4.2- A peça | 83 |
| 4.3 - A produção da sequência | 107 |
| 4.4 – A avaliação das professoras | 109 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO ARREMATAR A CONVERSA114

REFERÊNCIAS119

APÊNDICES124

Apêndice 1: CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO125

Apêndice 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO126

Apêndice 3: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ..128

Apêndice 4: ROTEIRO E QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA129

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O PONTO DE PARTIDA

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.
Paulo Freire (2001)*

Partindo dessa premissa, é que passo a tecer minhas memórias, marcadas por experiências pessoais e coletivas, no intuito de desvelar o que me constitui, como um ser histórico, social e político, bem como sobre as minhas concepções e princípios no que se refere ao processo educativo como um todo e, em especial, à formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo (EIC), objeto deste estudo.

Compreendendo que a minha atuação como coordenadora pedagógica municipal em Amargosa-BA e responsável direta por um trabalho de formação de professores não se sustenta apenas nos processos formativos pelos quais já passei, corroboro com Freire (2001), quando aponta que,

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (Freire, 2001, p. 40).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, se propomos uma educação crítica e emancipadora, é preciso, antes de tudo, compreender o professor com um ser histórico, político e social e que, a partir da sua visão de mundo, dadas as contradições da própria realidade objetiva, medeia os processos educativos na busca de superação, por incorporação, da prática social dos alunos. Assim, entendemos o processo educativo como prática social que, a partir da implicação das relações sociais, espelha a materialidade das coisas, proporcionando uma visão mais ampla e profunda dos modos de produção que vigoram. Assim como os movimentos sociais, é este modo de educação que defendemos! O que está a favor da luta de classe e não da reprodução ideológica a serviço do capital.

Nessa direção, compreendemos que o professor desempenha um papel imprescindível na construção de um novo modelo social, que prime pela universalidade dos bens, igualdade de direitos, preservação dos recursos naturais e pela não exploração das forças humanas da maioria em detrimento ao enriquecimento de determinados grupos sociais. Enfatizamos que não se trata

de delegar ao professor e à escola a responsabilidade exclusiva de mudança na atual conjuntura e estrutura que o capital tem nos imposto. Trata-se de reconhecer o professor como um intelectual orgânico e, portanto, parte integrante da classe trabalhadora e a educação sistematizada como possibilidade real de superação das concepções burguesas que continuam a prevalecer.

Reconhecer essas questões nos leva a evidenciar a urgente necessidade de mudança no trabalho de formação docente de maneira geral em nosso país. Arroyo (2007) nos lembra que

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (Arroyo, 2007, p. 158).

Contrariamente, os movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1990, vêm lutando em favor da pauta de uma formação de professores que compreendam as condições materiais de sua existência e assumam o compromisso de mudança social. Trabalhando com matrizes pedagógicas específicas, onde o processo educativo não é visto de maneira isolada, e sim como parte de um contexto maior, que deve ser pensado e planejado em consonância com o mesmo. Assim, para que uma formação de professores atenda a esta demanda, é necessário antes de qualquer coisa, um corpo docente estável para que a formação não seja interrompida, uma matriz pedagógica consistente e contra-hegemônica, que ultrapasse a visão puramente prática, expandindo para o trabalho no campo da práxis¹, com garantia de conhecimentos científicos, e correlação com as questões ligadas ao campo, sobretudo de luta pela terra e os interesses de classe por detrás desse contexto. Para isso, necessitamos de políticas de Estado!

Precisamos romper com o paradigma da Educação Rural que pensa a formação de professores a partir dos parâmetros urbanos e vê o campo “como uma extensão, como um quintal da cidade” (Arroyo, 2007, p. 159). Entender que o discurso de que as classes multisseriadas não servem para educar está intimamente ligado ao fechamento de escolas no campo e conseqüentemente ao esvaziamento do lugar. Que a destruição dos recursos naturais, o uso de agrotóxicos justificando a produtividade no agronegócio, a alta concentração de terras, a fome e os baixos índices educacionais no campo precisam ser debatidos nos cursos de

¹ A filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (Saviani, 2008b, p. 141-142).

formação de professores. É preciso conhecer a realidade objetiva para atuar nela no sentido da mudança tão almejada.

Como proveniente da classe trabalhadora e imbuída desse propósito, registro que a Educação do Campo (EC) atravessa a minha vida desde a mais tenra idade. Sou filha de uma pequena agricultora familiar do Caldeirão, região de Elísio Medrado-BA e de um trabalhador da região cafeeira e cacaueteira da Água Preta, zona rural de Gandu-BA. Ambos tiveram suas trajetórias de vida direcionadas para a zona urbana² no início dos anos 1980, tentando pleitear melhores condições de vida, feito não realizado pelas gerações anteriores.

Da convivência que tive com meus avós maternos, trago comigo o apego e cuidado ao natural, o gosto pela contação de histórias a partir das memórias dos contos e causos dos que vieram antes deles e o apreço pelos estudos, herdados de um avô autodidata, que mesmo não tendo tido muitas oportunidades na vida, sempre nos incentivou a ler e estudar, tentando nos fazer entender que as “injustiças da vida” poderiam ser superadas por esta via. Reportar a minha trajetória de vida me faz compreender que o meu processo formativo começou bem cedo, se confundindo com as minhas memórias pessoais afetivas e os ensinamentos da minha mãe que havia sido professora leiga do MOBREAL³ na década de 1970. Por não ter uma condição financeira privilegiada, só entraria na escola aos sete anos, contudo, já alfabetizada por ela.

Meu envolvimento com a formação de professores se inicia cedo, dando aulas de banca a alunos de recuperação e vai se aprimorando no período do magistério a partir da realização dos estágios em 1997, atuando com uma classe de alunos com faixa etária entre 15 e 79 anos, todos provenientes do campo, um desafio que me fez aprender muito e me reportar às memórias de minha mãe, enquanto professora da zona rural e dos meus avós, também moradores do campo.

Em 1999, tive a experiência de realizar o estágio de regência, fazendo dupla com a minha mãe, que havia voltado a estudar a meu pedido. Entre as aulas e os estágios noturnos (também realizados com alunos do campo, que se deslocavam todos os dias para conseguirem estudar), trabalhava a tarde como professora de banca para ajudar na compra de todos os materiais que o Magistério exigia. Optei por estagiar à noite nessas turmas: primeiro porque já

² O campo brasileiro passou por profunda modernização, em alguns setores da agricultura, onde o capitalismo fincou sua mais espetacular expansão nas últimas décadas. Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960-1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70 (Fernandes, 1999, p. 28). A ausência de políticas públicas efetivas para os povos do campo faz com que esse território continue se esvaziando até os dias de hoje.

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização que começa de fato a funcionar em 1970 quando a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos chega a 33% (...) O programa de alfabetização utiliza o consagrado método de Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo (Aranha, 2005, p. 215).

conhecia a dinâmica da escola e segundo por compartilhar as experiências de uma sala de aula com a minha mãe.

Terminado o magistério, passei a atuar em um contrato de Regime Especial de Direito administrativo (REDA), 40 horas, assumindo duas turmas de 5ª e 8ª séries pela manhã e quatro turmas das mesmas séries pela tarde. Esta escola reservava as turmas matutinas para os alunos da zona rural e as vespertinas para os alunos da zona urbana.

Mesmo trabalhando em turmas da mesma série, existiam diferenças notórias, como por exemplo, a idade entre os alunos da manhã (mais velhos) e os alunos da tarde (mais novos), resultado dos altos índices de reprovação e conseqüentemente de abandono escolar, mais acentuado no campo por todo o histórico de descaso para com essa modalidade de ensino. Outro fator que me chamava bastante a atenção era a predominância da oralidade na turma da manhã e em alguns casos a vergonha de assumir a localidade de onde vinha, fato que não ocorria nas turmas do vespertino. Só futuramente, a partir dos estudos dos efeitos perversos das políticas governamentais implementadas de forma oposta aos interesses dos sujeitos do campo, que iria compreender por que muitos alunos insistiam em afirmar que não moravam no campo, negando assim a sua própria história de vida.

Para Moura (2003 *apud* Santos, 2006, p. 113),

[...] A escola ensinou, no Nordeste, durante décadas aos/às alunos/as do campo: que eles, para serem felizes, teriam que migrar para as cidades; que teriam que abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era o “cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, rocoió, pé-rapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade. Além disso: a escola estimulou seus alunos e alunas a tirarem os documentos, para migrarem, para usarem na cidade o pouco que aprenderam; a escola provou para os alunos que agricultura “não veste camisa”, que seus pais não saíam do canto e não melhoravam de vida, porque continuavam na agricultura. Quem duvida que a escola, do campo, desempenhou esse papel? Quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua auto-estima?

Já na graduação, o curso de Pedagogia abriu horizontes novos e aprimorou a minha trajetória pessoal e profissional. No início foi tudo bem difícil (cidade diferente e desconhecida, falta de dinheiro, desempregada, greve logo no primeiro semestre etc.), cheguei até pensar em desistir, mas logo em meados do terceiro semestre fui selecionada para trabalhar em um projeto de parceria entre a Universidade e a prefeitura daquela cidade. Dessa vez, os meus alunos eram crianças de quatro anos residentes da periferia de Jequié, cuja boa parte dos pais já haviam

morado no campo e vendido suas propriedades para morar na cidade. O trabalho só durou quatro meses, mas o suficiente para me dar mais experiência e ampliar o meu currículo, antes desconhecido na cidade, me oportunizando outros espaços de trabalho.

Os períodos de estágios da faculdade também foram importantes em minha caminhada. Passamos por um processo de reformulação curricular, que ampliou o período dos estágios, mas também nos possibilitou participar de outras atividades, e propostas de estudo como a organização de um projeto de extensão ofertado aos professores leigos da Rede Municipal de Jequié, bem como o estudo do componente “Educação Rural”, onde foram abordadas muitas das questões que me chamavam a atenção quando iniciei a minha vida profissional na cidade de Amargosa. Aqui, inicio a minha compreensão sobre os processos de estereotipia fortemente atrelados às comunidades campesinas, a partir de apontamentos importantes discutidos sobre espaço, classe social, raça e credo em contraposição aos valores cultivados em nossa sociedade urbanocêntrica, capitalista, latifundiarista, eurocêntrica e cristã.

As disciplinas da graduação contribuíram em muito com todo o processo de estágio, que acabou por se tornar fácil pela minha experiência prévia como professora. Essas disciplinas também contribuíram para refletir sobre muitos aspectos e modos do meu fazer em sala de aula, possibilitando a reflexão/ação sobre a prática. É a partir daqui que passo a estudar os processos de desenvolvimento humano, as possibilidades de organização pedagógica das turmas por meio de fundamentos teóricos importantes.

Com o estudo de Leis, programas, teorias etc., muitas coisas passaram a ter mais sentido. Considero esta uma das passagens mais importantes da minha graduação, pois pude estudar com uma geógrafa alinhadas às ideias de Milton Santos desde o seu processo de graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, embora tenha sido uma disciplina optativa e estanque na graduação, foi de grande relevância por considerar questões importantes como a abordagem da categoria território como lugar de pertença e identidade própria que ultrapassa a barreira física. Este seria um grande indicador para compreender futuramente o que configura uma escola do campo, como salientam Molina e Brito (2014, p. 38),

A principal característica que deve marcar a concepção dos projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo que querem ter de fato esta identidade deve ser a vinculação profunda com as condições de vida dos sujeitos camponeses que se objetiva educar. E, para tanto, conforme explicitado em vários textos que buscam compreender o conceito de escola do campo, como os trabalhos de Caldart (2010), Molina (2012) e Sapelli (2013), a sua materialização requer transformações no *modus operandi* da escola em duas importantes dimensões para a superação da lógica da escola capitalista: mudanças nos modos de

produção do conhecimento tradicionalmente vigente e nas relações sociais que dentro dela ocorrem (Freitas, 2006 *apud* Molina; Brito, 2014).

No último ano da faculdade (2005), desejando retornar ao meu território de origem, sou aprovada em concurso público para coordenador pedagógico, sendo convocada em 2008, quando retorno à minha cidade natal, Amargosa-Bahia, tomando posse para atuar como coordenadora pedagógica de quatro escolas nucleadas⁴ na zona rural do município. Em 2012, por demanda e desejo da comunidade de Olhos D'água da Jaqueira, a Escola Municipal Prof. Edelzuito Soares foi reativada para atender jovens, adultos e idosos. Hoje, em função de uma reorganização de Rede, essas populações são atendidas na zona urbana em um centro específico para esta modalidade, mas, a escola continuou funcionando durante o dia com o Ensino Fundamental.

Conhecia as cinco comunidades em que fui atuar apenas pelo que as pessoas falavam e, no primeiro ano, já foi possível desmistificar muitas coisas sobre esses lugares, principalmente as Três Lagoas (lugar extremamente estigmatizado pela comunidade amargosense em geral). A partir da convivência diária, desconstruí toda uma visão estereotipada do lugar e, a convite da então diretora da escola, participei de um projeto de valorização do lugar e das pessoas que o compõem⁵. Desde então, tenho estudado e buscado alternativas que possam contribuir positivamente com as populações camponesas.

Retomo as minhas bases pessoais e profissionais e entendo o quão importante foi compartilhar das memórias de minha mãe e avós e ter tido a oportunidade de ser professora de alunos provenientes do campo, não caindo no mesmo erro de não entender por que os alunos têm vergonha de dizer de onde são, revelando assim a sua identidade e trabalhando de maneira positiva para reafirmá-las.

A partir desse contexto e vivências, aprofundo meus estudos no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação e Interdisciplinaridade, na UFRB, em 2011, optando por investigar as contribuições da cultura local nas práticas curriculares em uma escola do campo, onde foi possível constatar a ausência do aproveitamento dos saberes locais nas salas de aula investigadas, coadunando assim com o histórico de modelo urbano/industrial que foi

⁴ É importante destacar a existência de dois tipos de nucleação: a nucleação administrativa, em que as escolas do campo de uma mesma região geográfica são agrupadas para fins administrativos em um “núcleo” que recebe, periodicamente, atenção de um Diretor Escolar e/ou Coordenador Pedagógico; outra, do tipo física, em que as escolas menores de uma determinada região geográfica são desativadas e as matrículas passam a ser concentradas em uma escola maior. O município de Amargosa- BA assume a função de nucleação administrativa.

⁵ Esse trabalho foi apresentado no Simpósio Nacional do PROGESTÃO na cidade de Salvador em dezembro de 2009.

historicamente projetado ao campo, contribuindo assim para o enfraquecimento das identidades dos camponeses.

A análise dos livros didáticos, planos de curso e Projeto Político Pedagógico (PPP), a observação participante realizada durante um bom período e as entrevistas realizadas na época com as professoras das turmas investigadas demonstraram como o processo de enfraquecimento, desenraizamento e silenciamento de identidades ocorre dentro das próprias escolas do campo. Esse estudo redundou em uma publicação na Revista Entrelaçando/UFRB, um capítulo de livro⁶ pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em algumas apresentações de comunicação oral com registro nos anais dos eventos como no Fórum Internacional de Pesquisa em Pedagogia- FIPED/Vitória da Conquista, no I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB/CFP, e no VII Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade', em São Cristóvão-Sergipe no ano de 2013, promovendo também uma excelente troca de experiência com pesquisadores diversos.

Desses meus quase 17 anos trabalhando no campo, venho vivenciando dificuldades históricas ligadas a este espaço, mas também experiencio muitas possibilidades de mudança de postura e dinâmica nessa modalidade. Nesse percurso, sempre busquei participar de eventos, encontros, seminários, estudos, grupos de trabalho, projetos de extensão em parceria com a UFRB que resultaram na produção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em Amargosa-BA⁷, e na Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa⁸.

Com a suspensão das aulas presenciais, minha filha mais velha, que tinha passado a primeira infância tendo sido orientada pela mãe pedagoga, com atividades de suporte cognitivo e emocional, desenvolvimento da linguagem nos seus variados aspectos, literatura, música, movimento, artes, habilidades motoras etc., retorna a casa para darmos continuidade ao processo de educação escolar interrompido tão bruscamente. O tempo se estendeu e concluímos o período da segunda infância, adentrando o 1º ano do ensino fundamental.

Esse recorte temporal me remeteu a minha primeira experiência com crianças, agora de maneira aperfeiçoada, alicerçada pelos estudos, caminhada de vida e trabalho, reverberando no processo educacional do meu casal de gêmeos. Dar o tempo a cada coisa (brincar, experimentar,

⁶ Educação do Campo em Amargosa-BA: um estudo de caso sobre a relação entre o currículo e a cultura local. In: Iranete Maria da S. Lima; Cythia Xavier de Carvalho e Maria Joselma do N. Franco. (Org.). Educação do Campo e diversidade cultural- Faces e interfaces. Recife: UFPE, 2015, v. I, p. 71-.

⁷ Esse documento é o resultado de um trabalho coletivo (parceria CFP/UFRB e o poder público municipal) intitulado projeto Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos iniciado no ano de 2009.

⁸ Documento construído de maneira coletiva a partir de pesquisas, entrevistas com as comunidades em geral, formação de professores e equipe diretiva e grupos de estudo.

fazer e construir conceitos) é fundamental antes da “obrigatoriedade” da alfabetização, não reduzindo a prática de linguagem da criança ao traçado das letras e números. E assim construímos nosso caminho, sempre primando pela intencionalidade pedagógica e tendo clareza dos objetivos a serem alcançados.

Retomando minhas funções de maneira presencial⁹, mas seguindo a mesma linha de orientação, compomos um grupo de estudos e trabalho com os coordenadores pedagógicos sob a orientação da Diretoria de ensino da Educação Infantil, onde analisamos possibilidades de não sucumbir ao esvaziamento teórico demarcado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Dando subsídios a este processo, tenho aprofundado meus estudos e participado de diversos eventos, contribuindo assim para a minha ampliação de conhecimento e ação na área. Uma das minhas participações recentes foi no curso de extensão *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: escola, currículo e a formação crítica*, desenvolvido de maneira interinstitucional (tendo sido ofertado como disciplina em programas de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e como curso de extensão nas seguintes instituições: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Sorocaba, Instituto Federal Catarinense (IFC) - Camboriú e Concórdia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sendo transmitido através de *lives* ao vivo pelo canal do HISTEDBR¹⁰ no YouTube) e se configurando como uma ação formativa de extrema valia para o trato pedagógico com a Educação Infantil além de me dar subsídios para a construção do meu objeto de estudo.

Posso afirmar que todas as experiências que tive foram de extrema importância para assumir a minha então função de coordenadora pedagógica e para ser selecionada no final de 2021 em dois mestrados em Universidades públicas na Bahia. Pela força do movimento de interiorização do ensino superior¹¹, chego à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dessa vez na condição de mestranda no curso de Educação do Campo.

⁹ A Prefeitura Municipal de Amargosa publica por meio da Portaria nº 279 de 23 de setembro de 2021 a suspensão das atividades remotas.

¹⁰ Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

¹¹ O Decreto de nº 6096 de 24 de abril de 2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Sonhado por muitos, o Centro de Formação de Professores (CFP) se instala em Amargosa no ano de 2005, fazendo parte do projeto de expansão do Ensino Superior junto a outros 6 campi, trazendo não só uma movimentação econômica em Amargosa e região, como também a garantia de formação inicial e continuada por meio dos seus cursos voltados para as licenciaturas e pós-graduações, bem como projetos de extensão nas mais diversas áreas. Durante todos esses anos, o CFP vem proporcionando o acesso ao ensino superior a pessoas que talvez antes da sua existência não tivessem a oportunidade de cursar uma graduação em uma universidade pública e gratuita, devido a questões históricas de cunho social e econômico.

Aqui, proponho um trabalho investigativo sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na formação de professores e ensino na Educação Infantil do Campo (EIC), que se origina a partir do meu engajamento profissional alinhado ao meu caminhar formativo, principalmente no que se refere às discussões e atividades desenvolvidas no Programa Escola da Terra no de 2017 e vai sendo lapidado a partir das discussões e referências abordadas no curso, principalmente no que se refere às disciplinas específicas da linha 1- Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, da qual faço parte, bem como do diálogo profícuo com a minha orientadora e das contribuições subsidiadas pela minha inserção no GEPEC/UNEB¹² e no GEPHC/UNIRIO¹³. Cabe destacar a importância da referida linha no que se refere à contribuição teórico-prática dos produtos já apresentados ao Programa, bem como a expectativa em contribuir com este acervo.

Por ter uma atuação profissional na esfera da Educação do Campo, na coordenação, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico na esfera municipal, e ter estabelecido um percurso formativo correlato a minha área de atuação, adiro a esta linha de pesquisa por vislumbrar a contribuição, de modo significativo, que trará a minha formação continuada e a minha práxis e tendo em vista a relevância do tema que hora me proponho a abordar.

Dando continuação ao meu processo formativo, o mestrado me propiciou o contato com a docência no ensino superior, pois a mesma faz parte de um conjunto de atividades curriculares obrigatórias de que o estudante do Mestrado Profissional em Educação do Campo precisa participar. De acordo com a Resolução do Conselho Acadêmico CONAC/UFRB n. 49/2013, o mestrando deverá cumprir um total de 28 créditos dentre os componentes obrigatórios (10 créditos), optativos (10 créditos) e atividades obrigatórias (8 créditos, sendo 1 desses atribuído à atividade de docência).

¹² Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra- hegemonia e Emancipação Humana-UNEB/CAEDDT.

¹³ Grupo de Estudo da Pedagogia Histórico Crítica/UNIRIO.

Realizar o Estágio Supervisionado na turma de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no Centro de Formação de Professores foi uma experiência ímpar! Já havia, em anos anteriores, ministrado aulas em turmas de graduação nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II e nas áreas de Metodologia da Língua Portuguesa e Matemática em instituições privadas. Mas esta se configurou como a minha primeira experiência docente em uma Universidade pública e ainda em minha área de atuação e formação, conferindo assim um caráter formativo e reflexivo ao mesmo tempo.

Durante todo esse período, foi possível aprofundar a compreensão do curso e disciplina em questão, tendo sido privilegiada com a socialização de saberes e experiências de sujeitos que representavam coletivos e territórios diversos, o que contribuiu de maneira muito significativa com os estudos e debates ocorridos em sala de aula e nos espaços visitados no decorrer do tempo universidade.

Nesses momentos, organizamos um trabalho sistematizado e embasado nas concepções e princípios da Educação do Campo, compartilhando das experiências pedagógicas e de militância dos alunos (as) e associando-as aos estudos do curso de mestrado, possibilitando, assim, novas formas de pensar as práticas educativas escolares.

Destaco ainda nessa passagem, a importante contribuição da turma de Estágio supervisionado II no sentido de promover situações de fora do ambiente escolar para nos desafiar a pensar em alternativas que contribuam com o processo de formação de professores da LEDOC e a sua atuação docente. A sistematização desse momento foi apresentada no *4º Seminário de Educação do Campo e suas Interfaces* pela UFPE em 2022.

Emergindo desse contexto, o interesse pela pesquisa em pauta é fomentado não apenas pelo trabalho de planejamento e acompanhamento que realizo em um núcleo administrativo composto por 5 escolas com 16 turmas atualmente, 5 destas de Educação Infantil-EI, mas, pela necessidade de se discutirem alternativas que ultrapassem a visão das culturas hegemônicas fortemente presente em nossos currículos e que costuma silenciar os grupos menos favorecidos, como salienta Santomé (1995). E, pela crescente necessidade de ampliar o repertório de discussões acerca da formação de professores e da aquisição de pressupostos teóricos sólidos e claros quanto a prática docente nas escolas do campo desde a escolarização inicial.

Frente a isso, a questão maior que orientará esta investigação reside no seguinte questionamento: Como a Pedagogia Histórico-Crítica pode potencializar o ensino de crianças pequenas, em um núcleo escolar do campo, no município de Amargosa-BA?

Assim, estabelecemos como objetivo geral: Analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do campo, com vistas à identificação das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: Examinar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando fazer algumas considerações sobre as contribuições desta para a Educação Infantil do campo; Refletir sobre a formação de professores e o ensino da Educação Infantil no campo, considerando a prática educativa como objeto de reflexão; e discutir a importância de um currículo pautado no trabalho com os conteúdos essenciais como estratégia de qualificação do ensino na Educação Infantil, bem como de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora a partir de um trabalho formativo sobre a PHC e a Educação do Campo.

Tendo a sua natureza implicada, a presente pesquisa de campo ancorou-se numa abordagem qualitativa em que realizamos uso de questionário (com a intenção de coletar informações sobre perfil profissional das professoras bem como as suas percepções sobre a formação de professores da Educação Infantil do Campo (EIC) e dos documentos orientadores municipais para esta etapa de ensino), grupo de estudos, oficinas formativas e encontros com as professoras pesquisadas, visando mirar os objetivos propostos.

Para subsidiar esse trabalho, firmaremos as discussões propostas com base em referenciais como: Saviani (2008a/2008b/2013/2019); Marsiglia (2010/2013); Martins (2013); Martins e Marsiglia (2015); Paqualini (2013); Basso, Santos Neto e Bezerra (2016); Malanchen (2020); Fernandes e Lombardi (2021); Taffarel (2016); Santos (2006/2010); Moura e Santos (2012); Laval (2004); Leite (2002); Caldart (2020); Macedo (2007); Silva (2018), dentre outros que coadunem com a proposta de estudo.

O relatório de pesquisa que aqui se apresenta utiliza termos referentes à costura para nomear os títulos de cada capítulo, relacionando-se também a produção artesanal do tricô manual feito pela autora. Metaforicamente falando, a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica se constituem a partir de muitas mãos, que tecem os fios que compõem a trama da sua materialidade e seguem, ao mesmo tempo, sendo construída constante e coletivamente. Assim como o poema “Tecendo a manhã” de Joao Cabral de Melo Neto nos contempla com uma alegoria sobre a produção coletiva, é a Educação do Campo e a PHC: feitas como uma colcha de retalhos, onde cada pedaço representa uma identidade coletiva de luta.

Destarte, este trabalho se encontra subdividido em quatro capítulos para além desta introdução, que trata de situar o leitor sobre do percurso formativo, profissional e teórico da pesquisadora, suas implicações com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo e

motivações para o desenvolvimento deste trabalho, além de trazer os aspectos e contexto da pesquisa junto ao referencial teórico que a sustenta e as considerações finais.

O primeiro capítulo, “Fiando e desfiando: o percurso, o contexto e o método da pesquisa”, abordamos detalhadamente os aspectos metodológicos da investigação, fazendo uma caracterização do campo empírico, descrevendo os sujeitos que participaram do processo de pesquisa, bem como os instrumentos necessários para a sua efetivação.

O segundo capítulo, intitulado Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo: fios que se cruzam e entrecruzam perspectivando a superação da sociedade capitalista, versa sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica quanto a sua base filosófica e psicológica, bem como a sua organização didática pautada na importância de um currículo que preza pelo trabalho com os conteúdos essenciais como estratégia de superação da precarização escolar, tratando ainda de apontar as aproximações desta Pedagogia com a concepção de Educação do Campo e o trato com a Educação Infantil.

O terceiro capítulo, “Tecituras sobre a formação de professores do campo e a especificidade da educação infantil”, cumpre a função de realizar reflexões acerca da formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo, trazendo também as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as suas práticas concretas de ensino enquanto atividade intelectual. Aqui, também trazemos um panorama da Educação Infantil no campo de Amargosa.

No quarto e último capítulo intitulado “O produto educacional: a composição da peça”, tratamos sobre o detalhamento do trabalho formativo realizado com o grupo pesquisado, bem como os seus desdobramentos e contribuições apontadas pelas professoras em sua prática educativa.

Assim, esperamos que os apontamentos trazidos por este trabalho propiciem pesquisa a interessados, colaborando com discussões atualizadas, análise de dados, conceitos e políticas relacionadas ao tema em estudo. Bem como se configure como um ponto de reflexão sobre o processo de formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo.

CAPÍTULO 1. FIANDO E DESFIANDO: O PERCURSO, O CONTEXTO E O MÉTODO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico tomado na pesquisa, a caracterização do campo empírico – o Núcleo 02 e os sujeitos da pesquisa. Nos tópicos a seguir são desdobrados esses pontos de forma mais minuciosa.

1.1- Aspectos metodológicos da investigação

*Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.
(Alice no País das Maravilhas)*

Diferentemente de Alice, que não se planejou e organizou para saber onde ir, e coerente com os objetivos propostos nesta pesquisa, tomamos os rumos de uma investigação de campo de natureza qualitativa, por entender que tal objeto de estudo encontra-se em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Sendo assim, a presente pesquisa levou em consideração as subjetividades demarcadas na análise dos referenciais teóricos e nos dados da pesquisa de campo, dando subsídio ao trabalho com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Minayo, 1994, p. 24).

Nesse sentido, a pesquisa buscou discutir a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando as contribuições dos elementos desta para a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo, bem como as representações que professores deste espaço expressam sobre o tema. O intuito de utilizar a abordagem qualitativa advém do fato de a mesma enquadrar-se como procedimento mais adequado para a investigação *in loco*.

Dentre os procedimentos utilizados, estão: a entrevista semiestruturada, realizada com o intuito de coletar informações verbais que pudessem enriquecer o trabalho, Grupo de Estudo e Oficinas formativas, onde foram debatidos o tema desta pesquisa e Encontros para sistematizar os estudos e discutir aspectos referentes ao fazer pedagógico, práxis e documentos orientadores municipais da Educação Infantil e do Campo.

De acordo com os estudos de Szymanski (2008), o procedimento de entrevista

(...) tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Banister *et al.*, 1994). Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Minayo (1996, p. 108) refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva- fatos “concretos”, “objetivos”- que podem ser obtidos por outros meios- e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos autores sociais envolvidos” (Szymanski, 2008, p. 10).

O questionário foi organizado em três seções, a saber: 1ª seção - “Dados pessoais”, onde procuramos saber, dentre outras coisas, sobre a situação funcional das professoras, o tempo das mesmas no magistério, na Educação Infantil e no campo; 2ª seção - “Ações cotidianas da Educação Infantil do Campo e atuação docente”, onde questionamos sobre a motivação para atuar na Educação Infantil e no Campo, o que um professor precisa ter para atuar nessas turmas e o que poderia contribuir com este trabalho. Por fim, a 3ª seção tratou sobre a “Atuação docente e documentos”, onde investigamos os conhecimentos e participação das professoras sobre os documentos referentes à Educação Infantil e ao Campo do município, bem como sobre como devem ser pensadas as políticas de formação de professores do campo e se já participaram de algum curso sobre a Educação do Campo e Pedagogia Histórico- Crítica, o que nos proporcionou um material pertinente a colaborar em vários momentos deste trabalho.

A opção em lançar mão do Grupo de Estudo e Oficinas formativas foi pensando no movimento que esses processos são capazes de fazer em relação à compreensão e aprofundamento de conceitos, socialização e troca de saberes e experiências, pois os momentos abrangeram outros sujeitos que representavam coletivos e territórios diversos, o que contribuiu de maneira muito significativa com reflexões realizadas pelo grupo nos momentos de Encontros apenas com as professoras pesquisadas. O formato dos Encontros, baseados na escuta, participação e valorização das análises de quem faz a educação diariamente, se dá por entendermos que devemos

Pensar a produção intelectual como sendo o fruto de uma partilha entre “diferentes”, onde não há um processo de hierarquias ou de desvalorização do saber do outro, se constitui no desafio que tem a ver com a própria natureza de como se encara e se conecta as diferentes formas do domínio do saber, sejam elas tidas como “tradicionais ou científicas”. O desafio proposto é justamente não as tomar em um mundo de hierarquias onde o saber canonizado da academia seja privilegiado. Em se tratando de conhecimento produzido no “campo das humanidades”, os interlocutores têm que se auto reconhecerem não como “pesquisador e objeto”, é preciso que ambos se auto

reconheçam e reconheçam ao outro como portadores de práticas simbólicas diferentes e com a consciência dessas diferenças (Pereira Junior, 2003, p. 2).

Compreendemos que o produto proposto tenha sido desafiador na medida em que necessitamos de vários momentos com as participantes que já se encontravam com as rotinas cheias de afazeres docentes. Apesar disso, elas foram incentivadas e mobilizadas a criarem estratégias de adequações a esta realidade, estabelecendo momentos de estudos individuais e coletivos no intuito de refletir sobre a sua prática social educativa, bem como sobre o processo formativo na Educação do campo e possivelmente a fazerem elucubrações nas perspectivas da disposição curricular e da organização do trabalho pedagógico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos nos aproximar do método Materialista Histórico-Dialético, inicialmente por estarmos tratando de uma Pedagogia fundamentada a partir deste, compreendendo-se que o método precisa estar alinhado ao objeto que se estuda e, posteriormente pelo fato de o mesmo possibilitar a análise da realidade pesquisada de maneira global e mais aprofundada.

Recorremos a essa opção como forma de colaborar com o desafio da superação das observações generalistas que induz a uma confirmação, abrindo a possibilidade de análise do objeto a partir da sua realidade concreta em suas múltiplas determinações. Magalhães e Martins (2013, p. 104) sinalizam que Vygotski (1996) “apresenta a necessidade de o pesquisador não isolar o seu objeto de estudo da totalidade concreta, ou seja, de compreender a realidade como síntese das múltiplas determinações.” É preciso avançar para além da descrição rasa do fenômeno, buscando o que há de essencial neste a partir de uma análise mais ampla, que envolve a sua gênese, desenvolvimento e vinculações atribuídas.

Existindo sobre a forma de aspectos ou momentos particulares, o singular e o geral estão organicamente ligados um ao outro, interpenetrando-se. A correlação do singular e do geral no particular manifesta-se como correlação de aspectos únicos (singulares) e aspectos comuns (universais) do grupo de formações de materiais, coisas, fenômenos ou processos. O particular é a unidade do singular e do geral. Todo particular carrega potencialmente propriedades de um conjunto ou parcela de fenômenos, processos ou coisas que o conduz à universalidade. Ao mesmo tempo, todo particular carrega uma ou mais propriedades irrepetíveis de um fenômeno, processo ou coisa que o conduz a singularidade (Lavoura; Ramos, 2020, p. 50).

Destacamos também que para a análise por meio desse método é preciso considerar que a realidade concreta não pode ser analisada como se fosse estática e retilínea, devendo ser considerada, pois, como dinâmica e por isso, em constante movimentação, gerando suas contradições. Desta maneira, as mediações tornam-se essenciais para a constante busca de

superação dos problemas concretos da prática educativa. Mediações estas, compreendidas como categoria central na Pedagogia Histórico-Crítica “a tal ponto que para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (Saviani, 2019, p. 177).

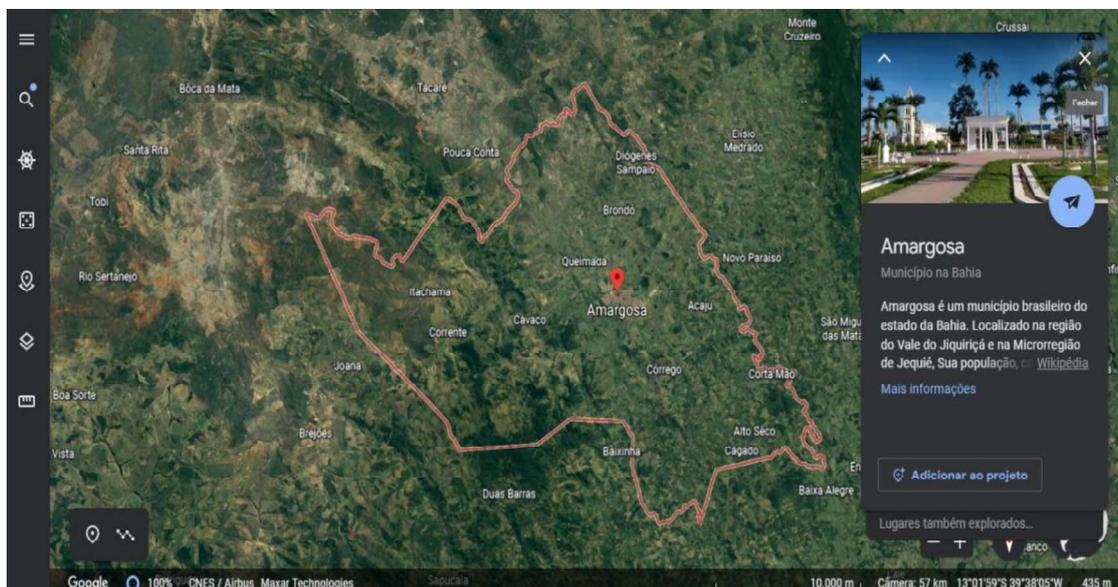
Dessa maneira, demandadas pelo nosso próprio objeto de pesquisa, desenvolvemos estudos sobre as categorias emancipação humana, práxis, formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo não perdendo de vista a historicidade vinculada a esses processos.

1.2- Caracterização do campo empírico

1.2.1- Amargosa

A cidade de Amargosa-BA fica localizada no Vale do Jiquiriçá¹⁴, no Centro-Sul da Bahia, um território marcado pela forte presença do contexto rural refletido em aspectos de base econômica e cultural e onde a paisagem urbana, principalmente aos sábados, se remete a este campo. No mapa abaixo, podemos ver de maneira expressa os limites da cidade e o imbricamento desses espaços:

Figura 1- Mapa do território de Amargosa- BA



Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Amargosa/>. Acesso em: 04 out. 2022.

De acordo com os dados do último censo demográfico (IBGE, 2022), sua população possui 36.521 habitantes, dos quais 3.221 são crianças no grupo da primeira infância (0 a 6

¹⁴ Território de Identidade nº 09 composto pelas seguintes cidades: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.

anos). Apesar da grande maioria destes habitantes residirem na zona urbana, o município tem uma forte ligação com a lida do trabalho com a terra, que foi base de sua formação social, histórica e econômica.

Dona de um nome curioso, originado das pombas de carne amarga, típicas da região. Caçadoras vinham para cá e diziam: “Vamos às amargosas!”. Inicialmente de território povoado pelos indígenas Sapuyás e Kariris que foram sendo expropriados das terras pelo processo de colonização, até serem completamente dizimados em meados do século XIX.

Após a apropriação das terras, os investimentos voltam-se para a produção da cultura do fumo e do café em larga escala, sendo este território elevado de freguesia em 1855 à cidade de Amargosa, pelo ato de criação de 19 de junho de 1891, do então Governador da Bahia, Dr. José Gonçalves da Silva. O desenvolvimento próspero levou a cidade a ser apelidada de “pequena São Paulo”, chegando a existir na cidade uma filial da Casa Paris com veiculação de moeda própria, tendo a estrada de ferro como grande via de escoamento da produção.

Em estudo recente, Lomanto Neto (2023) aponta em sua tese de doutorado que:

A formação da estrutura socioeconômica em Amargosa surge da apropriação da terra dos povos indígenas, da mão de obra escravizada e mais tarde da expropriação do trabalho de semiservidão. Esse debate é central para conhecer como se deu a formação da propriedade privada dos meios de produção e, com isso, compreender as contradições no campo, na formação da estrutura, infraestrutura e da superestrutura na cidade e seus nexos com a educação no/do campo (Lomanto, 2023, p. 79).

Com a desativação da estrada de ferro e decadência na produção do café, a cidade perde seu status para outras cidades de maior potencial comercial, tendo uma parada em sua esfera social e econômica. Observa-se, contudo, que as tentativas de mudança nas estratégias econômicas continuam voltadas para o trato com a terra. “A pecuária leiteira, é inserida no contexto dos anos 70 como alternativa econômica a cafeicultura” (Lins, 2008, p. 55). O trabalho com a agricultura cresce com a produção de milho, feijão, banana, amendoim, inhame, batata-doce, destacando-se a mandioca com a derivação dos seus subprodutos: farinha, goma, puba e tapioca. Pequenos agricultores diversificam a sua produção ainda com hortaliças e trabalhos artesanais, utilizando a terra ou o que provém dela, e com a criação de pequenos animais, como veremos em algumas comunidades pesquisadas abaixo.

No que se refere à educação, Lomanto Neto (2023) aponta que:

Em Amargosa, ao longo de mais um século e meio de história desse território, as escolas do campo serviram para manter e garantir os interesses e demandas dos que sempre detiveram os meios de produção; latifundiários, dos políticos conservadores e das frações da classe dominante no poder municipal.

Orientaram-se por formar para o trabalho braçal, evitando que a maioria da classe trabalhadora e do campesinato acessasse as máximas expressões do conhecimento sistematizado pela humanidade e que possibilitasse desenvolver uma concepção de mundo que os habilitassem a buscar garantir seus direitos, negados desde os primórdios da formação de Amargosa. Para tanto, na construção da superestrutura, garantiu-se a perpetuação dos privilégios, através do estabelecimento das normas, resoluções e a legislações criadas sempre confrontando e sobrepondo-se aos interesses da classe trabalhadora (Lomanto Neto, 2023, p. 313).

Nota-se que a educação ofertada aos campesinos neste município, assim como em vários cantos deste país, nasce de uma proposta social, marcada pela exploração da classe trabalhadora e pela restrição e negação de acesso à produção historicamente construída pela humanidade, como garantia de manter o status quo burguês. Para que esta estrutura mude, é necessária uma reconfiguração do *modus operandi* social e neste trabalho destacamos como atividade crucial para isso a formação de professores numa perspectiva crítico-emancipadora, favorecendo ao mesmo a tomada da consciência de classe, entendendo-se como classe trabalhadora e um intelectual orgânico.

As formulações legais, relacionadas à Educação do Campo de Amargosa e algumas alterações na infraestrutura das escolas, não são suficientes para abarcar essa mudança. É preciso ter uma compreensão histórica do sentido da organização social e econômica da cidade e do país, pautada na exploração dos que lidam com a terra, da expropriação inicial ocorrida no território, bem como da saída dos povos do campo em decorrência da força da expansão do agronegócio.

Saviani (2019) destaca que:

Além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, esta se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores (Saviani, 2019, p. 139).

É a partir dessas contradições que precisamos esmerar nossas forças na busca de uma educação pública de qualidade e condizente com os interesses da classe trabalhadora. Desvelar a importância da luta social no campo e da reforma agrária no país, bem como de questões próprias da realidade do campo de Amargosa para os nossos alunos. Este é o desafio que a realidade vigente nos impõe!

1.2.2- O núcleo 02

O núcleo 02 é um dos cinco núcleos administrativos¹⁵ que compõem as escolas localizadas na zona rural do município de Amargosa-BA. Este é formado por 5 escolas de pequeno porte, totalizando 237 alunos matriculados e regularmente frequentando em 2023, dos quais 54 são da Educação Infantil.

Quadro 01 – Turmas por escola (2023)

| ORD. | ESCOLAS | EI-G 4 EI-G 5 | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | TOTAL/ ESCOLA |
|--------------|------------------------------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| 1. | Deolinda Maia Sales | 22 | 14 | 14 | 19 | 12 | 15 | 96 |
| 2. | Artur Almeida Passos | 15 | 8 | 4 | 9 | 5 | 8 | 49 |
| 3. | Dr. Armando da Silva Libório | 10 | 13 | 6 | 17 | 4 | 9 | 59 |
| 4. | Edvaldo Machado Boaventura | 1 | 3 | 3 | 0 | 2 | 1 | 7 |
| 5. | Prof. Edelzuito Soares | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| TOTAL | | 54 | 41 | 25 | 50 | 26 | 41 | 237 |

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados junto à secretaria escolar do Núcleo Amargosa-BA (2023).

LEGENDA

-  Turma apenas de Educação Infantil (4 e 5 anos)
-  Turma de Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1º ano
-  Turma multisseriada (Educação Infantil – 4/5 anos ao 5º ano)

No quadro 1, podemos notar as três formas de organização das turmas de EI do Núcleo 02, com as Escolas Deolinda Maia Sales e Artur de Almeida Passos formando turmas exclusivas de EI (embora suas configurações sejam de idades mistas - 4/5 anos). Na Escola Dr. Armando da Silva Libório, temos 1 turma multisseriada com alunos de EI de idades mistas - 4/5 anos e alunos do 1º ano. As Escolas Edvaldo Machado Boaventura e Prof. Edelzuito Soares apresentam configurações iguais, sendo turmas multisseriadas de EI mista - 4/5 anos ao 5º ano.

Nessa configuração, semanalmente a Diretora e a Coordenadora Pedagógica distribuem-se em atividades de acompanhamento *in loco* nas escolas, acompanhando o trabalho realizado pelos docentes, oferecendo apoio e atendendo às suas demandas e realizando reuniões com a comunidade escolar em geral.

¹⁵ Ver explicação na nota de rodapé 4.

Uma vez por semana acontecem as reuniões de planejamento pedagógico (conduzidas pela coordenadora pedagógica) envolvendo todos os professores do Núcleo e a gestão escolar na Casa do Duca¹⁶, centro da cidade, pois todos esses profissionais residem na zona urbana.

A Escola Municipal Deolinda Maia Sales, é considerada a escola polo do núcleo por estar mais próxima à sede, sendo localizada na comunidade Mata das Covas. A Escola Edvaldo Machado Boaventura situa-se em um dos distritos da cidade, em Diógenes Sampaio, sendo umas das escolas com menos alunos. Em uma comunidade relativamente próxima a ela, encontra-se a Escola Municipal Artur de Almeida Passos, no Tabuleiro da Lagoa Queimada. A Escola Municipal Professor Edelzuito Soares situa-se na Comunidade Olhos D'água da Jaqueira, sendo a escola mais distante em relação à sede do município e, por fim, a Escola Municipal Dr. Armando Silva Libório, situada na Comunidade Três Lagoas.

Todas as escolas ficam localizadas no centro das comunidades, portanto, de fácil acesso, tanto para os professores que vêm da zona urbana, quanto para os alunos e funcionários em geral, que moram no seu entorno. Porém, uma boa parte dos alunos residem em comunidades distantes, precisando fazer uso do transporte escolar, e em períodos chuvosos, por falta de manutenção frequente das estradas o acesso à escola torna-se inviável.

O núcleo conta com uma coordenadora pedagógica efetiva e lotada em uma das escolas (atualmente afastada para estudo e sendo substituída por um contrato temporário) e uma diretora indicada do quadro de professores da rede, pois, desde 2017, a secretaria Municipal de Educação passou a não organizar mais o processo de eleição para o cargo de diretor escolar, retrocedendo um dos princípios da gestão democrática.

A geração de renda dessas comunidades gira em torno do recebimento de aposentadorias rurais e recursos de programas do governo federal, como o Bolsa Família; do cultivo de produtos como feijão, castanha, amendoim, milho, banana, algumas hortaliças, plantas medicinais etc. que são comercializados na feira livre da cidade por algumas famílias e também para o próprio consumo; da criação de pequenos animais como galinhas e porcos e a partir da venda da própria força de trabalho por meio do famoso trabalho a dia em grandes fazendas.

¹⁶ Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade é um programa de extensão permanente e está localizado no prédio da antiga cadeia pública, no centro da cidade. Construído no final do século XIX, o espaço foi revitalizado e agora abriga projetos de extensão do Centro de Formação de Professores seus grupos de pesquisa e as atividades culturais ligadas a eventos, cinema e teatro. Com o objetivo de movimentar a vida cultural de Amargosa e região, o Centro dá visibilidade para manifestações artísticas como exposições, mostra de filmes, contações de histórias, performances, atrações musicais e muito mais. A CAsA do DUCA articula os saberes populares com os acadêmicos, realizando um duplo movimento: da Universidade À comunidade e da comunidade à Universidade. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/casadoduca>. Acesso em 30 maio 2023.

Destacamos ainda a produção de artefatos com a palha do licuri¹⁷ na Comunidade das Três Lagoas e do trabalho de produção de sequilhos na comunidade de Diógenes Sampaio, por meio da cooperativa Dona Flor.

As escolas atendem a diferentes comunidades que etnicamente possuem uma fortíssima ascendência africana, onde são comuns práticas religiosas de origem afro-brasileira, com a realização de rezas para santos como São Cosme e São Damião, Santa Bárbara, além de existirem na região alguns terreiros de sacerdotisas da religião afro-brasileira.

Quadro 02 – Comunidades atendidas por cada escola (2023)

| ESCOLAS | COMUNIDADES |
|------------------------------|--|
| Deolinda Maia Sales | Mata das Covas, Gentil, Serra do Julião, Serra de Chico Félix e Banca |
| Artur de Almeida Passos | Patioba, Baitinga, Cova da Negra, Tabuleiro dos Coelho e Tabuleiro da Lagoa Queimada |
| Dr. Armando da Silva Libório | Baixa e Três Lagoas |
| Edvaldo Machado Boaventura | Poço do Urco e Diógenes Sampaio |
| Prof. Edelzuito Soares | Serra da Baitinga, Serra Azul, Serra do Julião e Olhos d'Água da Jaqueira |

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados junto à secretaria escolar do Núcleo Amargosa-BA (2023).

Analisando esse contexto, encontramos fortes marcadores de identidade fora dos padrões cultivados em nossa sociedade e, observando a configuração fundiária das localidades, é possível notar pequenas propriedades (onde famílias se estabelecem) cercadas por grandes extensões de terra, percebemos os resquícios do processo de formação do campesinato brasileiro.

A política de concessão do uso da terra determinada pela Coroa Portuguesa no início da colonização (sesmarias), substituída em 1850 pela Lei de Terras “dificultou (para não dizer que impediu) o acesso a terras aos pequenos agricultores, em especial negros e negras”. Primeiro, pela necessidade formal de compra, segundo, pela configuração das relações sociais no campo brasileiro no início da República (1889) - que coincide com o fim da escravidão (1888) e por

¹⁷ De nome científico *Syagrus coronata*, o licuri é uma palmeira típica das regiões secas da Caatinga que possui um grande valor nutritivo e ornamental. É conhecido por vários nomes como nicuri, alicuri, ouricuri etc., sendo o mesmo de grande importância para essas regiões que apresentam tantas limitações em relação a agricultura. Na comunidade de Três Lagoas a atividade com a palha dessa palmeira se constitui como um dos trabalhos mais importantes realizados por quase todas as famílias do local.

fim, pelo não reconhecimento dos direitos da população rural negra (hoje conhecidas como quilombolas) e nativa (De Paula, 2020, p. 6-8).

1.3- Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com as professoras das turmas de Educação Infantil das escolas Deolinda Maia Sales, Artur de Almeida Passos, Dr. Armando da Silva Libório, Edvaldo Machado Boaventura e Prof. Edelzuito Soares que fazem parte do núcleo escolar administrativo 02 da Rede Municipal de Ensino de Amargosa. A priori, o critério para a seleção deste núcleo esteve ligado à minha implicação nesse lócus de pesquisa, tendo minha lotação profissional neste campo, o que facilitou a relação com o grupo pesquisado. Iniciei o curso de mestrado trabalhando em tempo integral e não havia garantia de que seria contemplada com uma licença para estudo¹⁸. Isso me fez reafirmar ainda mais a escolha e lembrar que “O fato do seu trabalho de campo ser na sua ‘casa’ não faz dele um simples exercício metodológico, ele acima de tudo tem que ser um exercício de reflexividade”, como destaca Pereira Junior (2003, p. 5).

Cabe salientar que a partir do exame de qualificação, decidimos envolver não apenas as turmas unicamente de EI do Núcleo, mas aqueles que se encontravam no contexto das classes multisseriadas por entender que apesar de as mesmas não serem oficialmente regulamentadas, estão lá, e, portanto, não poderiam ser invisibilizadas. Dessa maneira, trabalhamos com um quadro de 5 professoras/turmas (sendo 2 turmas apenas de Educação Infantil e 3 turmas de Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas).

Realizamos entrevistas semiestruturadas com o percentual de professoras da Educação Infantil estabelecido a fim de promover um levantamento sobre a sua formação inicial e continuada, as implicações com a Educação do campo e a PHC, vínculo institucional, tempo de serviço, além de buscar perceber como devem ser pensadas as políticas e os princípios que devem orientar a formação de professores da Educação Infantil do Campo na visão desses sujeitos, bem como as dificuldades apresentadas no desenvolvimento da prática educativa. Cabe

¹⁸Tão logo tive acesso à documentação necessária para dar entrada ao pedido de licença para estudo junto à Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, o fiz! Um procedimento que é teoricamente simples, acabou se estendendo com a demora de visualização do protocolo, solicitações de documentos já protocolados por meio de ligação da Secretaria, menção à legislação que não cabia ao caso, ao processo, dentre outros entraves que me geraram aflições e incertezas. Assim, após decorridos 61 dias, a publicação da licença é oficializada em Diário Oficial, me trazendo gratidão pelo término do processo afluente de espera, pelo esforço de estar trabalhando integralmente e estudando ao mesmo tempo (acabei perdendo alguns momentos presenciais por isso) e por fim, mas não menos importante, pela felicidade de, pela primeira vez na vida, conseguir dedicar-me aos estudos sem estar oficialmente trabalhando.

salientar, contudo, que a Prof^a. 1 não conseguiu participar de todo processo de pesquisa por ter sofrido um acidente no transporte a caminho da escola, dessa forma, houve a necessidade de afastamento da mesma por um período, o que gerou interrupção das atividades formativas e incompletude do questionário.

Visando garantir os preceitos éticos da pesquisa, acordamos junto às pesquisadas identificá-las a partir da combinação da profissão das mesmas, seguida de um número. Dessa maneira, as professoras estarão identificadas neste trabalho a partir dos seguintes nomes: Prof.^a1, Prof.^a2, Prof.^a 3, Prof.^a4 e Prof.^a5. A seguir, apresentamos um quadro com algumas informações mais específicas do grupo:

Quadro 03 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (2023)

| NOME | Prof ^a . 1 | Prof ^a . 2 | Prof ^a . 3 | Prof ^a . 4 | Prof ^a . 5 |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sexo | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino |
| Residência | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana |
| Formação | Pedagogia | Pedagogia História | Pedagogia | Pedagogia | Pedagogia |
| Vínculo | Temporário | Temporário | Temporário | Temporário | Temporário |
| Tempo/ no magistério | 30 anos | 23 anos | 6 anos | 17 anos | 9 anos |
| Tempo/na EC | 2 anos | 14 anos | 1 ano e 8 meses | 14 anos | 4 anos |
| Tempo/na EI | 28 anos | 3 anos | 3 anos e 8 meses | 08 anos | 8 anos |
| Tempo/ na instituição | 2 anos | 3 anos | 8 meses | 02 anos | 1 ano e 8 meses |

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados nas entrevistas (2023).

Analisando o quadro 3, percebemos a predominância histórica da figura feminina no magistério e sobretudo na Educação Infantil, como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho. Outro ponto histórico diz respeito ao vínculo dessas profissionais, constituindo-se em 100% de contratos temporários, típicos do descaso com esta modalidade de educação, o que influencia diretamente na descontinuidade do trabalho, expresso nos dados referentes ao tempo de serviço na instituição, comparando-se ao tempo de atuação no magistério e na Educação do Campo das professoras. Outra característica desse vínculo de trabalho revela-se na não opção de escolha para atuação neste meio, o que por vezes também poderá implicar a qualidade do fazer pedagógico.

Como ponto de partida, todas apresentam formação inicial em Pedagogia, mas apontam a ausência ou pouco contato com a Educação do Campo e a PHC nesse processo, reafirmando a importância da formação continuada em serviço para apropriação de conceitos e reflexão/ação sobre a prática docente, como podemos acompanhar em uma das falas:

A graduação ela é um ponto de partida, mas ao chegarmos no chão da sala de aula, temos a dimensão do quanto ainda precisamos de uma formação mais direcionada a essa realidade, pois durante meu percurso acadêmico estudamos sobre a educação infantil, mas não tivemos essa oportunidade de estudar sobre a educação do campo e principalmente a educação infantil no campo. Tínhamos a ideia de que a educação infantil era uma etapa de ensino que existia apenas na zona urbana, pois a educação do campo ainda era pouca discutida (Profª. 5).

Ao serem indagadas sobre cursos específicos que já realizaram sobre a Educação do Campo e a Educação Infantil, apenas uma professora relata os grupos de estudos realizados na época da construção da Proposta Pedagógica do município, apontando a importância desse período não apenas pelo aprendizado de conceitos, mas, pela participação efetiva na construção desse documento, que na maioria das vezes é feito exclusivamente pela equipe técnica da Secretaria de Educação. As demais professoras apontaram cursos que não eram especificamente da área citada, mas que enquanto cursistas, eram orientadas a realizar adaptações as suas realidades como o Proletramento, Pacto e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesse sentido, pulsa a necessidade de um trabalho formativo nas áreas citadas com vistas à qualificação profissional dos professores, munindo-os de melhores condições de maneira a potencializar o ensino de crianças pequenas no campo. Sinalizamos a importância de estreitar a parceria com o Centro de Formação de Professores, já que este sempre esteve disponível e imbuído da construção de um verdadeiro projeto de campo para a educação do município. Apontamos ainda a oferta gratuita de cursos e grupos de estudos do grupo HISTEDBR, uma vez que o município institucionalizou a PHC em seus currículos, e esta pedagogia traz um afinamento com a proposta de Educação do Campo, podendo contribuir com a materialização desse projeto em Amargosa.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FIOS QUE SE CRUZAM E ENTRECruzAM PERSPECTIVANDO A SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Neste capítulo tratamos da matriz pedagógica que subsidiou a proposta de trabalho para o processo formativo realizado com as professoras pesquisadas a partir das suas colaborações, bem como apresentamos as aproximações dessas categorias e o esforço coletivo em firmar uma educação contra-hegemônica e que prima pela formação plena dos indivíduos.

2.1- Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica passa a se constituir no final da década de 1970, quando o desenvolvimento das análises críticas sobre a educação ganha força, sobretudo a partir dos estudos sobre Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado e sobre a violência simbólica desenvolvidos por Althusser na França.

No contexto do Regime Militar brasileiro, essas teorias passam a ser difundidas e incorporadas pelo coletivo da educação como forma de resistência e possibilidade de mudança do Regime, cujo propósito era o desenvolvimento de “uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (Saviani, 2008b, p. 135).

Em meio ao cenário de insurgência pela democracia, a necessidade de mudança pulsava em todos os contextos. Se na política ansiava-se pelas eleições diretas, no âmbito educacional o problema girava em torno da seguinte questão: “se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria a orientação alternativa aceitável?” (Saviani, 2008b, p. 135).

A grande efervescência dos movimentos sociais subsidia a reorganização do campo educacional a partir da fundação de diversas entidades nacionais como a ANPED¹⁹, CEDES²⁰, e ANDE²¹ que passam a organizar no início da década de 1980 muitas conferências de educação com o intuito de qualificar o ensino brasileiro através do estreitamento de laços com intelectuais da educação e professores da educação básica.

Em uma dessas conferências, a problematização trazida por Saviani a respeito da Escola Nova em contraposição à Escola Tradicional percorrida sobre a imagem metafórica da

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1977.

²⁰ Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1978.

²¹ Associação Nacional de Educação, 1979.

“curvatura da vara”, acaba sendo transcrita e publicada no ano seguinte no número 1 da Revista da ANDE. Dessa forma, embora a publicação do livro *Escola e Democracia* seja datada de 1983, o seu

(...) Primeiro capítulo, denominado, “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, foi publicado originalmente em 1982 como artigo no número 42 de *Cadernos de Pesquisa- Revista de Estudos e Pesquisas em Educação* da Fundação Carlos Chagas. O segundo capítulo, “Escola e Democracia I: a ‘teoria da curvatura da vara’”, resultou da exposição oral ocorrida no Simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, que integrou a programação da I CBE²². O terceiro capítulo, “Escola e Democracia II: para além da ‘teoria da curvatura da vara’” foi escrito e publicado em 1982, no número 3 da revista da ANDE. E o último capítulo, “Onze teses sobre educação e política” foi escrito em 1983 especialmente para integrar essa publicação (...) (Saviani, 2008a, p. 80).

Reconhecida como uma pedagogia revolucionária e crítica, a PHC tem as suas bases teóricas fundamentadas nos princípios da totalidade, do movimento e da contradição postulados no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-cultural a partir dos pressupostos da Escola de Vigotski, sofrendo ainda influências da filosofia da educação de Gramsci, Manacorda, Suchodolki e Snyders e pedagogia com as contribuições de Pistrak e Makarenko (Saviani, 2008b).

Embora seu grande expoente seja o Professor Dermeval Saviani, o mesmo considera que esta pedagogia tomou corpo de uma construção coletiva que considera os aspectos das diversas faculdades intelectuais e afetivas, de acordo com cada etapa ou modalidade de ensino. Podemos afirmar, então que

(...) Trata-se de uma pedagogia comunista não apenas por eleger, em suas bases teóricas, o pensamento de Karl Marx e de seus exegetas ou por defender a socialização do conhecimento a todos os indivíduos, indiscriminada e inalienavelmente, mas, no limite, trata-se de uma pedagogia comunista no bojo de sua própria confecção, posto que ela é, por fundamento, tecida na coletividade dos homens. Isso denota emblematicamente seu diferencial e faz dela um bem público e comum (Ferreira, 2013, p. 198).

Compreendendo que é por meio da escola que se dão as práticas pedagógicas, a PHC surge como enfrentamento às Pedagogias Nova e Tecnicistas por lhes faltarem características historicizadoras e consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação, colocando a escola como a instituição capaz de redimir a sociedade. Por esta razão, estas são vistas como ingênuas, não críticas e idealistas,

²² Conferências Brasileiras de Educação.

(...) já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (...) (Saviani, 2008a, p. 51).

Situando-se para além dessas pedagogias, a PHC compreende a educação como um elemento secundário e determinado. E, “nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação social” (Saviani, 2008a, p. 53). É nessa perspectiva que podemos afirmar que a PHC supera tais pedagogias por incorporação às suas críticas, elaborando uma proposta totalmente nova que visa à superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação frente aos problemas sociais existentes. Partindo dessa lógica, a partir do modelo estabelecido, a educação pode reproduzir ou ser um elemento impulsionador para a produção de uma nova sociedade por meio da formação dos seus indivíduos.

Para a PHC, a escola é o lócus privilegiado para a socialização do saber sistematizado, e nela não cabe espontaneísmo, tampouco a fragmentação do saber. Nela, é preciso trabalhar com os conteúdos clássicos, entendendo-se por clássico aquilo que resiste ao tempo por ter seu caráter permanente. “Saviani entende por clássico aquilo que é essencial, aquilo que é modelar e, por isso, não pode ser confundido com o que pejorativamente se entende por tradicional” (Ferreira, 2013, p. 205). Por apresentar essa característica, por muitas vezes a PHC foi rotulada como pedagogia tradicional e conteudista, o que se configura como um grande equívoco, pois

Dizer que a PHC se preocupa exclusivamente com o conhecimento teórico-científico é uma tese que não se sustenta, pois, se assim fosse, ela padeceria de uma contradição ontológica insolúvel. Se ela se posiciona, em suas bases filosóficas, a favor do ser humano pleno- enriquecido em múltiplas determinações e mediações, plenos nas diversas possibilidades e faculdades-, por fundamento, a Pedagogia Histórico-Crítica deve dedicar-se também aos estudos do desenvolvimento sensível, estético e artístico do indivíduo (Ferreira, 2013, p. 200).

De forma a garantir que a classe trabalhadora tenha acesso ao de mais rico e elaborado que a humanidade já produziu, o processo educacional precisa atuar em duas frentes: primeiro identificando os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, em seguida, observar as formas mais adequadas de se atingir esse objetivo (Saviani, 2008b). A vinculação dialética desses três elementos (conteúdo-forma-destinatário) deve orientar o planejamento de ensino nas instituições, de modo a se estabelecer uma lógica concreta, onde os conteúdos dizem respeito aos conceitos científicos que precisam ser assimilados visando à

humanização dos sujeitos; a forma diz respeito à organização que melhor se adequa para atingir esse objetivo e o destinatário são os alunos. É preciso compreender a via de mão dupla que se estabelece nas disputas dos conteúdos escolares, pois estes são influenciados pela história ao passo que também influenciam a própria história, promovendo assim a formação de sujeitos alienados ou emancipados.

Além da dialética existente entre conteúdo e forma, que proporciona a articulação também com o método, cabe destacar ainda a contradição no que diz respeito a este processo de ensinar e aprender, onde professor e alunos, apesar de partirem de um mesmo ponto (a prática social), encontram-se em níveis diferentes de compreensão. Enquanto o professor apresenta uma compreensão sintética dos conteúdos, os alunos apresentam uma compreensão ainda sincrética, necessitando da viabilização do professor para a mediação com esses conhecimentos.

Isso decorre no seio das relações nos processos de ensino e aprendizagem, visto que o percurso da aprendizagem nos alunos “atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (Martins, 2013, p. 293). O curso de ensino via professor deverá realizar o caminho inverso a este, partindo assim do abstrato ao concreto, do geral ao particular, do não cotidiano para o cotidiano, para assim superar o processo de síncrese. “Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem” (Martins, 2013, p. 294).

Dessa maneira, Saviani propõe um método de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico, mais especificamente se reportando às contribuições de Marx no texto *Método da economia política* (1973), onde “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2008b, p. 142). Nesse sentido, a educação é concebida como mediação no interior da prática social global, sendo esta o ponto de partida e chegada do método que é intermediado por outros três momentos: problematização, instrumentalização e catarse, e serão discutidos com maiores detalhes no tópico a seguir.

2.2- Organização didática da Pedagogia Histórico-Crítica

(...) O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que

se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. (...)” (Saviani, 2008a, p. 60).

A proposta metodológica apresentada por Saviani apresenta uma vinculação contínua entre sociedade e educação, sendo professores e alunos tidos como agentes sociais. Para ele, a educação se constitui como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980 *apud* Saviani, 2008a, p. 59). Disso resulta na prática social ser o ponto de partida e de chegada do seu método. Sustentado na concepção dialética de ciência, o método apresenta momentos que transitam num fluxo orgânico e articulado entre si, sendo orientados pelos princípios da totalidade, movimento e contradição, e que objetiva a construção do pensamento partindo-se do empírico em direção ao concreto por meio da mediação do abstrato. Ou seja:

O movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2008a, p. 59).

Dessa maneira, Saviani apresenta-nos uma proposta metodológica organizada em passos que partem da prática social chegando novamente a ela (agora mais elaborada que no início) por meio da problematização, instrumentalização e da catarse. Cumpre dizer que o termo “passos” é utilizado com o propósito de facilitar a compreensão dos leitores sobre seu posicionamento e não para ser seguido como uma forma didaticamente mecânica e cronológica do ensino. Disso decorre uma má interpretação e falta de conhecimento aprofundado sobre os conhecimentos dialéticos e pedagógicas que envolvem o método, resultando em sua aplicação como uma técnica.

Partimos assim a descrever os passos apresentados inicialmente por Saviani em sua obra *Escola e Democracia* (2008a).

A prática social é o que dá início à ação pedagógica na PHC. Nela, professores e alunos, apesar de partirem de um mesmo ponto, apresentam visões diferenciadas da realidade, visto que os primeiros já apresentam conhecimentos e experiências sobre a prática, enquanto os últimos baseiam-se no senso comum e em suas experiências anteriores, configurando o que Saviani explicita como conhecimentos sincréticos.

À luz das considerações realizadas pelo autor para este momento, destaca-se o cunho histórico-social da educação escolar onde o próprio trabalho pedagógico apresenta-se também

como forma de expressão da prática social, onde professores e alunos participam dessa expressão de formas diferenciadas a partir das suas experiências.

Tomar a prática social como ponto de partida pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa de sociedade vigente, reconhecendo-a sobretudo, para identificar seus limites opondo-se a ela. Aponta, pois, na direção da compreensão do trabalho pedagógico a partir das premissas teórico- filosóficas que ancoram a Pedagogia Histórico- Crítica, isto é, do Materialismo Histórico-Dialético (Martins, 2013, p. 290).

Sendo a prática social a “expressão do processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana produzida e historicamente acumulada” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 48-49), não cabe a esta expressar-se por meio de problemas desligados da realidade, tampouco pelo senso experiencial dos alunos. O que se estabelece aqui como necessidade é reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude e a prática pedagógica como um processo de mediação pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (Martins, 2013).

A problematização como segundo passo trata-se do momento em que deverão ser identificados os principais problemas existentes na prática social inicial, as questões que precisam ser resolvidas bem como os elementos que colaborarão com a resolução dos mesmos. Aqui o termo problema deve ser compreendido com uma leitura filosófica em que “compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsiona à ação tendo em vista o seu entendimento” (Martins, 2013, p. 291).

A instrumentalização concentra-se no processo de construção do conhecimento, onde o professor é responsável por realizar as mediações entre sujeito e objeto para que os alunos adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários para refletir e, se necessário, resolver aquele dado problema social. “(...) Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (...)” (Saviani, 2008a, p. 57). O autor alerta-nos ainda para entender este passo não em um sentido tecnicista, mas, como uma via de apropriação “pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2008a, p. 57).

A catarse é compreendida na acepção gramsciana como “elaboração superior da estrutura em supraestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978 *apud* Saviani, 2008a, p. 57). É este o momento em que os pensamentos se reorganizam, dando uma nova roupagem à prática social – o que Marx (2004 *apud* Lavoura; Ramos, 2020) denomina de segunda natureza

humana – através da incorporação de novos instrumentos culturais, ascendendo-se da síntese à síntese. Dessa forma, podemos dizer que este momento

(...) correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz como diria Vigotski “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados (Martins, 2013, p. 292).

Passando por uma alteração qualitativa, retornamos à prática social como momento culminante do método pedagógico da PHC. A esta altura, estima-se que os alunos já apresentem um conhecimento sintético da realidade social similar ao que o professor apresentava no ponto de partida. Este, por sua vez, apresenta uma compreensão cada vez mais orgânica pela própria dinâmica relativa ao trabalho educativo.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não a mesma. É a mesma porque 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 (Saviani, 2019, p. 181).

Importante destacar que a natureza dialética do método permite a fluidez, articulação e trânsito interno dos momentos, o que lhe propicia o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maneira única em cada situação específica. Assim, enfatizamos que reduzi-lo a passos cronologicamente sequenciados incorre em uma verdadeira generalização abstrata do método, sendo destacado por Lavoura e Ramos (2020) como o atual e principal desafio a ser superado.

2.3- Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo: primeiras aproximações

Em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante (Mandeville, 1982, p. 190 apud Saviani, 2016, p. 27).

Essa foi a tônica defendida abertamente pela burguesia durante toda a construção histórica da política de educação brasileira. A oferta de uma educação pública e de qualidade foi negada à classe trabalhadora e os povos do campo foram os que mais sofreram com isso,

haja vista a criação dos estereótipos atribuídos a estes; a ideia de supremacia do meio urbano em relação ao rural e o grande abismo existente entre a escolaridade desses meios até os dias atuais.

Com o advento do processo de industrialização a partir das décadas de 1910/20, grande parte da população rural segue para a zona urbana pleiteando melhores condições de vida e dando início assim a outro grande problema que nos acompanha até hoje: o inchaço dos grandes centros urbanos. Nos anos que se seguem, mesmo com a organização de movimentos²³, programas e associações a partir do alinhamento do Estado à política de governo norte-americana²⁴, o que se nota é um reforço à ideologia vigente em que prevalece uma educação ofertada, seguindo na contramão dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse interim, surgem alguns movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB)²⁵. A Igreja Católica também presta a sua contribuição por meio da ação pastoral de alguns bispos. Todo esse movimento fez surgir grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. Nessa mesma tentativa, Paulo Freire difunde a sua pedagogia através da direção do Plano Nacional de Alfabetização (extinto pelo golpe de 1964), que um pouco mais tarde seria reduzida a apenas uma técnica de alfabetização com o MOBREAL.

Outras ações governamentais foram a criação do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76 através do Ministério do Planejamento no governo de Castelo Branco “(...) no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente elevação da sua qualidade de vida” (Leite, 2002, p. 43) e a reformulação do 1º e 2º graus²⁶, que ocorre em um período muito conturbado da Ditadura

²³ O Ruralismo pedagógico foi um movimento ideológico educacional que apesar de ter objetivos explicitados escondia os anseios do colonialismo “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores” e da elite urbana e “explosão dos problemas sociais nos centros citadinos” (Leite, 2002, p. 28-29).

²⁴ Foram criados programas educacionais voltados para o meio rural, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com a intenção de trabalhar com projetos que fizessem a comunidade rural se desenvolver a partir de orientações técnicas às pessoas que ali moravam; a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), futuramente conhecida como EMATER, que acabou gerando a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR); Campanha Nacional de Educação Rural e outros.

²⁵ Esses movimentos “tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprovidos 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” (Leite, 2002, p. 40).

²⁶ A Lei 5.692/71 amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; cria a escola única profissionalizante, a profissionalização do nível médio para todos, a integração geral do sistema educacional do primário ao superior e a cooperação das empresas na educação (Aranha, 2005, p. 215).

Militar, vindo impregnada de marcas de sustentação ao regime. Apresentando quase nenhuma mudança significativa à educação rural, a Lei logo foi seguida de projetos especiais do MEC como o PRONASEC²⁷, o EDURURAL²⁸ e o MOBREAL²⁹.

Essas alterações que, à primeira vista, trazem um discurso de mudança para o cenário do campo, na verdade têm impregnado em seu teor um projeto político-econômico que objetiva ampliar o alcance do modelo capitalista para este. Embora tenha havido tentativas, por parte do Estado, de superação do analfabetismo, este problema se tornou cada vez maior, chegando a números alarmantes. Associamos a ineficácia de tais programas/projetos ao distanciamento da proposta dos mesmos da dinâmica de vida do campo e em alguns casos, a transposição do modelo urbano a este. A formação crítica, consciente e para a autonomia pregada pelos movimentos sociais ficaria adormecida propositalmente por um longo tempo, já que o Estado brasileiro permanecia não apresentando políticas específicas a este espaço no que concerne ao âmbito educacional. Apresentando nitidamente o interesse de impulsionar o modelo capitalista no campo, o poder público fomentou políticas impróprias, gerando assim um maior distanciamento do homem do campo de suas raízes e aumentando ainda mais a invisibilidade e/ou estereótipos atribuídos a esses sujeitos.

O processo de redemocratização do país a partir da década de 1980 impulsiona mudanças substanciais no que se refere à educação. Destacamos aqui a reivindicação do MST pela escola nos assentamentos rurais e o surgimento de experiências educativas como a ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo PRONERA, a formação continuada dos educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, como por exemplo o ITERRA³⁰, Instituto Florestan Fernandes, que alavancaram o debate nacional para uma escola do campo (Silva, 2006).

²⁷ Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural criado a partir do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85). Segundo Leite (2002), tal Plano propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e ensino além da diminuição da evasão e da repetência escolar. Recomendava também a valorização da escola e do homem do campo e o aumento das oportunidades de renda e de manifestação cultural desses povos, a extensão dos benefícios da previdência social e a coerência entre o ensino e a vida no campo.

²⁸ Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural, criado no Nordeste já no final da ditadura militar, vigorou de 1980 a 1985, sob a orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Este programa para a educação rural tinha como objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, com vistas à melhoria das instalações físicas e dos recursos materiais e humanos (Araújo, 2005, p. 8).

²⁹ Ver nota de rodapé 3.

³⁰ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Brasil, 2023).

Outros Movimentos como os dos Atingidos por barragens, dos indígenas, de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais e de mulheres trabalhadoras rurais, o Nacional dos Pescadores, Coordenação Nacional dos Quilombolas, Conselho Nacional de Seringueiros tiveram uma contribuição indispensável nas discussões para a mudança do modelo de escola até então oferecida aos povos do campo.

Segundo Saviani (2019), é na tensão gerada por esses encontros (da hegemonia burguesa e dos movimentos sociais) que se instala a prática social dos homens do campo (que o professor precisa ter clareza desde o ponto de partida). Para isso, será necessário compreender que a mudança “dos modos de produção capitalista e de suas relações de exploração e subordinação” (Fernandes; Lombardi, 2021, p. 4) reside, necessariamente, na alteração do modelo educacional ofertados aos trabalhadores do campo. É a partir daqui também que nasce o projeto de Educação do campo onde a educação agora deve ser pensada por eles e não para eles.

É no bojo das práticas educativas realizadas pelos movimentos e a partir da promulgação da LDB/96 que os movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), potencializa o debate teórico sobre o projeto de Educação do campo organizando o I ENERA³¹ e, por meio dele, um ano depois, aconteceu a *I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, que gerou posteriormente o grupo de estudo permanente intitulado “*Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*”³² e a *II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (2004)*.

Dada a magnitude dos debates, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Básica, aprovou o relatório sugerindo a promulgação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que tratam das formas de organização, gestão e políticas pedagógicas do ensino no campo, sendo instituída ainda no mesmo ano pela Resolução CNE/CEB 1/2002. Essa é a primeira vez que se vê uma política educacional inteiramente diferenciada e desvinculada das proposições urbanas, garantido aos povos do campo o direito à inserção destes na sociedade a partir da valorização de sua identidade cultural.

A partir daí o Governo Federal, em parceria com instituições de ensino superior, movimentos sociais e religiosos, cria políticas públicas (ligadas à agricultura familiar e ao processo de reforma agrária do país) que visam assegurar aos povos do campo uma condição

³¹ Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, realizado em Luziânia-GO, em 1997 e promovido pelo MST.

³² Esse momento foi crucial para a mudança da terminologia de “Educação para o meio rural” para “Educação do Campo”, pois, a partir dos encontros e debates ocorridos, percebeu-se que o termo até o momento usado não mais atendia à realidade que se apresentava.

de vida melhor e mais digna. Destacamos assim o PRONERA³³ e o PROCAMPO³⁴, com o objetivo de formar professores comprometidos com o perfil e identidade do campo. Cabe destacar ainda o PROJÓVEM CAMPO³⁵ e a criação de órgãos governamentais que servem de apoio ao tema em questão, tais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁶ criada em julho de 2004 e o Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil (MDA), criado em 25 de novembro de 1999 pela medida provisória nº 1.911-12.

Todas essas conquistas foram de grande importância para o projeto de educação do Campo, mas a descontinuidade da ação educativa que vemos manifestada nas políticas educacionais (ou na ausência delas) sobretudo entre o golpe da presidente Dilma e o (des)governo de Bolsonaro se configura como um dos problemas de maior gravidade no âmbito da materialidade da ação educativa, uma vez que a continuidade é imprescindível a ela (Saviani, 2008b).

Assim, avançar na reconstrução e enfrentamento das condições ligadas à expansão do agronegócio e seus efeitos perversos, do intensivo uso de pesticidas e das extensas faixas de terras destinadas a monocultura e que foram absurdamente aumentadas nesse período, requer, porém,

(...) o enfrentamento de uma forte batalha ideológica. O capitalismo sobrevive de suas próprias crises, mas a insanidade de sua lógica econômica se torna, a cada crise, mais destrutiva: o avanço das desigualdades sociais é aterrador e a devastação da natureza algo sem precedentes. Miséria, violência, insatisfações, doenças são cada vez mais generalizadas. No entanto, a maioria das pessoas ainda acredita que é preciso salvar o capital para que a humanidade se salve. Porque elas têm sido “ensinadas” a ver o capital como o sujeito responsável pelas suas condições materiais de existência. E a não ver o trabalho como o verdadeiro sujeito da história, hoje submetido às relações sociais capitalistas (Caldart, 2020, p. 4).

³³ O PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado em 1998 e objetiva promover a escolarização de jovens e adultos em áreas de acampamentos e assentamentos. Embora tenha sido criado pelo governo federal, esse Programa é resultado da luta e mobilização dos movimentos sociais do campo em favor da educação a partir do final dos anos 90. Na década de 2000, no Governo Lula, o projeto foi ampliado (Brasil, 2011).

³⁴ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e possui execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação (Brasil, 2011).

³⁵ Oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

³⁶ A Secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada (Brasil, 2008).

Enfatizamos assim que o papel da educação escolar do campo deva assumir um trabalho crítico, pautado sobre a forma de organização social, sobre o problema agrário brasileiro caracterizado pela grande concentração de terras, dos conhecimentos sobre o uso da terra, da alimentação, da formação humana e entendimento de que a transformação do modelo de sociedade vigente só será possível se as forças produtivas humanas não forem usadas a serviço de outros grupos sociais.

Assim,

(...) a Pedagogia histórico- Crítica dispõe-se a participar e contribuir para essa forte mobilização, a fim de assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade, permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos, sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (Saviani, 2019, p. 144-145).

Devendo ser pensada em sua diversidade, a educação do campo nasce de um processo coletivo e intencional, com sujeitos de identidades distintas. Dessa maneira, além da compreensão que demarca o contexto da prática social dos trabalhadores do campo brasileiro,

(...) será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, esta se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores (Saviani, 2019, p. 139).

Assim como a Educação do Campo, a PHC constitui-se como uma proposta contra-hegemônica e de cunho dialético, visando, em seus fins, à construção de uma nova sociedade sem divisão de classes e é com esse propósito que organiza as formas mais adequadas para isso. Cabe a elas também o desenvolvimento da relação implicada entre educação e política na medida que problematizam as relações de poder que se dão na sociedade; a formação omnilateral dos sujeitos, perspectivando a emancipação dos mesmos.

Para além dessas aproximações, Fernandes e Lombardi (2021, p. 9) destacam que para obter sucesso da proposta de Educação do Campo e da PHC é necessário “definir e implementar princípios *pedagógicos e filosóficos* que são imprescindíveis para fortalecer o modo de

funcionar de uma escola, a partir de diretrizes explícitas no projeto político na qual se insere, construindo na prática cotidiana a sociedade da justiça social e da dignidade humana”.

Princípios como o de ensinar e formar os sujeitos para superação da sociedade vigente através de valores humanos, da coletividade e da cooperação se dão na materialidade do trabalho educativo, se fazendo e refazendo a todo momento por meio da práxis em um ir e vir de teoria e prática se aprimorando. Mas isso só será possível numa educação que se alia ao projeto de luta de classe e que prima por uma sólida formação inicial e continuada de professores.

2.4- Infância e Pedagogia Histórico-Crítica

Ao pensarmos na formação de professores e ensino na Educação Infantil, precisamos nos remeter a processos históricos, pois a concepção de infância de hoje, que traduz a criança como sujeito histórico e de direitos, nem sempre existiu. Até o século XVI a criança era vista como um adulto em miniatura, não sendo considerada em suas especificidades. Durante muito tempo, o cuidado com educação das crianças foi de responsabilidade familiar, especialmente da figura feminina, inicialmente da mãe e posteriormente de outras mulheres.

A partir da evolução social e dos seus processos produtivos, vão sendo construídos meios alternativos para o cuidado às crianças, sempre a cargo do papel feminino. À medida que o tempo passava, as alternativas de acolhimento às crianças foram se tornando mais elaboradas, até chegarmos às instituições formais (creches e escolas). Nesse percurso, não podemos deixar de pontuar que desde os “primeiros arranjos” para o cuidado com a infância, existiu uma notória diferença nos serviços prestados aos filhos da elite (caráter educacional) e da classe trabalhadora (caráter assistencialista). Daí, reside a importância de conhecermos o contexto histórico da EI para não perpetuarmos práticas que vinculam sua origem a outros tempos.

A concepção de infância gestada pela PHC vai de encontro a essa segregação de função da escola, dada a classe que se destina quando trabalha em favor da ruptura da concepção burguesa de educação, sustentando a importância da mediação dos adultos para as crianças se apropriem das forças essenciais humanas. Sendo a existência humana culturalmente construída, o homem precisa produzir a sua própria existência para tornar-se humano e, o faz por meio do trabalho numa ação mútua entre produzir-se e formar-se homem, o que podemos compreender como o próprio processo educativo (Saviani, 2013).

Assim, as experiências acumuladas historicamente se configuram como a chave para continuidade da espécie humana, devendo ser transmitida às novas gerações por meio do ato educativo. O cerne dessa Pedagogia está na defesa intransigente do trabalho com os conteúdos clássicos na escola, objetivando conhecer as coisas e suas relações para além das suas aparências. Defendendo-se que

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2019, p. 179).

Não se deve pensar, contudo, que o desenvolvimento de um trabalho dessa magnitude traduza-se em uma forma de deter um amontoado de informações, na defesa de uma escolarização precoce ou ainda no desprezo dos conteúdos de natureza básica e experiencial das crianças (pois estes fazem parte da rotina da EI). Esta é uma visão deturpada de quem não se aprofunda nos estudos da PHC.

Devemos, ainda, manter um olhar atento e cauteloso sobre as correntes pedagógicas que pregam o espontaneísmo como mola propulsora da aprendizagem na EI. Essas correntes consolidam ainda mais o projeto neoliberal de educação através do empobrecimento dos currículos escolares e, por conseguinte, da formação de professores. Essa perspectiva não proporciona a superação do senso comum justamente por explorar apenas as experiências cotidianas do universo infantil.

Com efeito,

Correremos o risco de oferecer aos alunos apenas aquilo que é de fácil digestão, aquilo que é corriqueiro ou puro entretenimento agradável. Sabe-se que os alunos não precisam de mais entretenimento alienado, pois o cotidiano midiático já se encarrega disso e o faz com muito êxito. A escola deve ofertar aos alunos aquilo de que eles não dispõem, uma vez que grande parte da população brasileira vive um cotidiano desestetizado, carente de representações artísticas de qualidade. Portanto, não basta ser um educador bem intencionado e ambicionar ensinar, é preciso selecionar cuidadosamente o que se ensina, é preciso vigiar aquilo que se traz para o interior da escola (Ferreira, 2013, p. 209).

Contrariamente, a PHC compreende que não existem seres humanos dotados de dons ou predestinados a tal coisa. Será a partir das interações mediadas que a aprendizagem e o desenvolvimento se constituirão. Contudo, as mais elevadas elaborações e apropriações do conhecimento historicamente acumulado dependerão das mediações que serão oportunizadas a

cada indivíduo, “depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (Pasqualini, 2013, p. 75).

Nesse sentido, é crucial voltarmos os olhos para as reais necessidades e condições de existência da classe trabalhadora, a fim de organizarmos um ensino dirigido e intencional, que garanta as mais elaboradas possibilidades de formação das crianças, sobretudo, as menos favorecidas. Favorecer a aquisição do que há de mais rico, elaborado e evoluído socialmente, no campo das ciências, da filosofia e das artes é tarefa docente e escolar de quem se compromete com o projeto de construção de uma sociedade oposta à que vivemos. Essa mudança social só será possível de ser firmada perante a ação intencional e coletiva dos homens, onde o desenvolvimento das forças produtivas esteja a serviço da coletividade humana. É preciso ter conhecimento para mudar a realidade!

Por isso, a PHC sustenta

(...) um posicionamento a favor do ser humano pleno; pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades intelectuais e afetivas. Isso é também um posicionamento político contra todas as formas de prejuízo ou detrimento da omnilateralidade humana, pois o ser humano é um ser de carências, é um ser que carece para além de suas necessidades, ditas necessidades ontológicas, relativas ao ser, que o definem em sua humanidade (Ferreira, 2013, p. 201).

Dessa maneira, é preciso levar em consideração a historicidade da criança, suas relações com o meio social e a materialidade das suas condições de existência, visto que tais fatores se alteram de uma criança para outra. Precisamos falar das múltiplas infâncias e, por isso, não é possível pensar em desenvolvimento infantil acontecendo de maneira uniforme. Se assim fosse, as próprias condições naturais dariam conta de condições similares de aquisição de conhecimentos e acumulação de bens culturalmente construídos. A Psicologia Histórico-Cultural nos dá subsídios para compreender que o desenvolvimento da criança se dá através de um processo histórico e dialético, encontrando-se “intimamente ligado às condições objetivas da organização social” (Pasqualini, 2013 p. 76) e não ocorrendo de maneira sequencial e evolutiva, mas, sim, subsidiando reflexões e novas formulações sobre o mundo por meio de saltos qualitativos.

Isso implica dizer que desde o nascimento vamos apresentando formas diferenciadas de relação com o mundo que vão sendo alteradas a cada período da vida por meio de atividades mediadas. Por isso, para a PHC “a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (Saviani, 2019, p. 177), sendo esta ponto de partida e chegada do ato educativo a partir de perspectivas diferenciadas entre professor e aluno.

Para uma melhor compreensão das atividades que guiam o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil, apresentamos uma síntese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico – a partir das contribuições de Pasqualini (2013) –, lembrando que para organizar tais atividades, é preciso sempre levar em conta a seleção dos conteúdos e as melhores formas de desenvolvê-los para que os alunos alcancem as máximas possibilidades formativas. Essa composição é apresentada por Martins (2013, p. 297) como tríade conteúdo-forma-destinatário.

A idade cronológica aparecerá nas pontuações meramente como um marcador temporal. Isso não quer dizer que os períodos são fixos, pois podem ocorrer flutuações entre um e outro a depender das crises e saltos qualitativos que cada indivíduo formula entre cada período da vida.

Assim, na primeira infância, que gira em torno do 0 aos 3 anos, a atividade guia que opera inicialmente é a comunicação emocional direta, quando o bebê se encontra em total dependência do adulto (relação criança-adulto). Após o primeiro ano de vida, os bebês passam a ter interesse e relacionar-se com objetos a partir da sua manipulação se configurando como a atividade guia como objetual manipulatória. Notem que a mediação do adulto aqui será de extrema importância, assim como em outros períodos, em estimular o contato e permitir a exploração dos objetos.

Na infância, etapa que transita entre os 4 e os 10 anos, temos inicialmente o jogo de papéis como atividade guia. É nessa fase que as crianças passam a imitar, por meio da brincadeira, as atividades dos adultos, mesmo apresentando limites técnicos para a sua execução formal. A criança se envolve com o processo do brincar e não com o produto final em si. Por isso, a atividade lúdica é tida como uma atividade não produtiva, ou seja: que não visa ao produto, e sim ao percurso. E porque isso seria considerado um conteúdo de EI, já que não visa a uma produção?

Em síntese, por meio do jogo protagonizado, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações sociais reais que se estabelecem entre eles. Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta (Pasqualini, 2013, p. 89).

Após a crise nesse período, adentraremos a idade pré-escolar e teremos uma nova atividade condutora que será a de estudo. Agora sim, passamos a ter uma atividade que orienta um resultado, como por exemplo a produção de um desenho, os rabiscos, recortes etc., e a brincadeira de papéis é essencial para a criança aprimorar e avançar no autodomínio da conduta,

que é uma condição muito importante para o período vigente. A crise ao final desse período dará continuidade ao período escolar, agora, passando a aprender de fato o que o adulto faz.

Para tanto, a atividade de estudo estrutura-se como atividade orientada à assimilação de conhecimento. Diferentemente do jogo de papéis, em que não importava o resultado ou produto da atividade, agora desponta como guia uma atividade orientada a um resultado. Mas as premissas para essa atividade formam-se no período anterior, isto é, no interior da própria idade pré-escola (Pasqualini, 2013, p. 92).

Na época da adolescência, entre os 11 e 17 anos, continua-se com a atividade guia do estudo, passando-se para a atividade de comunicação íntima pessoal, até chegar à atividade profissional/estudo. Mas não nos ateremos a estes períodos, pois o nosso objeto de estudo diz respeito apenas à época da infância.

É de extrema importância que a educação voltada para as crianças amplie os sentidos e percepções sobre o mundo, pois isso torna-se substrato para a brincadeira infantil. É necessário, portanto, que os professores tenham domínio desses períodos e dos processos que geram suas crises para que possam planejar atividades intencionais e interventivas que promovam os saltos qualitativos na aprendizagem das crianças. O professor, como o par mais avançado no processo educativo, precisa garantir a mediação necessária, inclusive na brincadeira de papéis.

Dessa maneira, compreendemos que não poderemos transformar a realidade social pela escola, mas será por meio do que se faz nela que muniremos os trabalhadores das ferramentas necessárias à compreensão do mundo no que se refere aos processos ideológicos, a divisão de classe e controle social, a expropriação da terra etc. e, por conseguinte, a mudança deste.

CAPÍTULO 3. TECITURAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo cumpre a função de apresentar as lutas e conquistas da Educação Infantil de maneira geral, problematizar a formação de professores da Educação Infantil do Campo e dialogar com as docentes participantes da pesquisa sobre essa temática e suas implicações com a prática educativa.

3.1- Lutas e conquistas da Educação Infantil

A definição da Educação Infantil tal como conhecemos hoje, como primeira etapa da Educação Básica, começa a ser constituída no cerne de redemocratização do país. Esta passa a se estabelecer enquanto direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988 nos seus incisos I e IV, quando assevera que ao Estado cabe a oferta obrigatória do ensino gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, bem como sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e o ensino da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Dando continuidade a estas conquistas legais, apontamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como um marco regulatório que trouxe avanços significativos no que se refere aos direitos e deveres deste grupo, e a LDB/96, que sugere em seu art. 28 adaptações às peculiaridades do campo.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

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

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9394/96) é que a concepção de Educação Infantil passa a ser atrelada ao sistema educacional de maneira geral. Em 1998, temos a primeira proposta curricular oficialmente destinada às instituições que atendem a EI, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No ano seguinte são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1 de 07/04/1999), de caráter obrigatório para os sistemas de ensino,

diferentemente do RCNEI, que se constituiu apenas como documento orientador. Ainda em 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999) e o Parecer CNE nº 14/99 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Destaca-se ainda nesse período que a partir da luta para incluir as crianças nas políticas educativas surge o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)³⁷, que desde então tem contribuído de maneira muito significativa no que diz respeito à pressão nas pautas da agenda política educacional do país.

Dando continuidade aos avanços legais, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 04/00, de 16/02/2000), trazendo vários aspectos normativos para a Educação Infantil, a serem considerados pelos sistemas educacionais de ensino. São aprovadas ainda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo (Resolução nº 1, CNE/2002); a Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Resolução CNE/ nº 1, de 17 de junho de 2004).

Mas é só em 2009, impulsionada pelas forças dos movimentos sociais, que vemos a elaboração de propostas pedagógicas específicas para a Educação Infantil do Campo, sendo apontadas como uma necessidade legal estabelecida pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009³⁸. No ano seguinte, reforça-se a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de Educação Infantil no Campo por meio do decreto n. 7352 de 04 de novembro de 2010³⁹ e o fomento ao atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças,

³⁷ A história do MIEIB enquanto movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade se inicia em 1999, a partir da articulação de alguns comitês estaduais que já discutiam a demanda por educação infantil no país e desde então vem pautando suas ações de incidência política nos temas de maior relevância no cenário nacional, garantindo a consideração das especificidades locais a partir da intervenção dos fóruns estaduais.

O processo de enfrentamento dos desafios na promoção da educação infantil como primeira etapa da educação básica mobilizou participantes de fóruns de educação infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da educação infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/institucional/> Acesso em 27 nov. 2023.

³⁸ A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

³⁹ O decreto n. 7352 de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13005/2014⁴⁰.

Fazendo uma análise do processo educacional no Brasil, vemos que historicamente a educação escolar sempre foi negada às pessoas do campo. Mesmo com a implementação de projetos e programas e a promulgação de Leis, esse direito foi subjugado, fazendo com que as desigualdades socioeconômicas do país só aumentassem (Leite, 2002). E quando nos reportamos ao acesso à Educação Infantil, esse direito é ainda mais negado. Basta verificarmos o percentual de oferta educacional às crianças de 0 a 2 anos de idade no campo, o que se configura como uma ruptura de acesso ao conhecimento em relação ao público urbano.

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo tem toda uma dinâmica sociocultural e econômica peculiar, e que há uma especificidade no trato com a Educação Infantil, é preciso que o modelo de educação voltado para ela também o seja. Assim, o modelo urbano industrial, fortemente impregnado em nossa sociedade desde 1889, com a Proclamação da República, intitulada República Educadora, arrebatou as atenções e a educação que deveria ser oferecida aos povos do campo não foi colocada em pauta, ficando esquecida pelos líderes governantes brasileiros da época.

Analisando a história da educação destinada às populações rurais, o que vemos é uma reprodução precária da educação urbana. Assim, a educação oferecida aos povos camponeses nunca lhes serviu como emancipatória e fortalecedora no sentido de mudança da realidade. Apesar de avanços considerados significativos, principalmente impulsionados pela força dos movimentos sociais nas últimas décadas, a Educação Infantil do Campo ainda carece de práticas específicas para a sua demanda. A carência estrutural das escolas, recursos materiais, condições de trabalho, formação de professores, fechamento de escolas e ausência de propostas pedagógicas específicas são alguns dos obstáculos mais frequentes neste campo. Junte-se a isso a negação do caráter escolar que se estabeleceu a esta etapa de ensino e a ideia que se criou de que para lecionar nas turmas de Educação Infantil não precisa ter formação, e teremos um breve panorama de como essa educação foi relegada.

Em contrapartida a essa realidade, algumas experiências surgem como alternativas para a construção de uma escola que rompa com o paradigma conservador que orienta as práticas homogeneizadoras da escola de caráter hegemônico. Como exemplos dessas experiências no campo brasileiro, existem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), a experiência do MST, entre

⁴⁰ Estratégia 10 da meta 1 do Plano Nacional de Educação/2014.

outras, que defendem uma pedagogia de rompimento com práticas tecnicistas e baseadas apenas na transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, para além dessas práticas e necessidades, é preciso dar destaque à Educação Infantil do Campo, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que garantam aos alunos uma formação crítica, subsidiem a valorização da classe trabalhadora e que coloquem a escola para desempenhar o seu papel de apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à ciência, e a elevação do pensamento no seu sentido mais amplo e elaborado, como destaca Martins (2013).

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta- condição imprescindível para as ações intencionais (Martins, 2013, p. 304).

É preciso romper com o modelo organizacional capitalista e ousar na construção de uma matriz pedagógica voltada para o mundo do trabalho, dos conhecimentos sobre a terra, alimentação, para a valorização e socialização dos saberes e da temporalidade tão peculiares dos povos do campo. Para mudar uma realidade estabelecida, é necessário dar condições reais e efetivas de aquisição de conhecimentos que foram historicamente construídos, desde os primeiros anos de escolarização. Apenas por esta via é possível mudar a atual organização social vigente, munindo a classe trabalhadora de conhecimento, de entendimento sobre a formação humana, sobre a divisão da sociedade, sobre os meios de produção e o fortalecimento de uma determinada classe em detrimento de outra.

Nesse contexto, insere-se a Pedagogia Histórico-Crítica não apenas como orientação teórico-metodológica, mas como uma teoria que ultrapassa a organização curricular e subsidia o pensamento da classe trabalhadora no que tange à organização de estratégias de resistências à sociedade capitalista que estabelece a divisão de classes. É a partir dela que passo a apresentar algumas reflexões acerca da formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo.

3.2- Reflexões sobre a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo

Tomo partido, vivo, sinto que já pulsa nas consciências viris do meu partido a atividade da cidade futura que estamos construindo. E, nela, a cadeia social não pesa apenas sobre poucos; nela, nada do que ocorre se deve ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos cidadãos. Não há nela ninguém que fique olhando pela janela enquanto poucos se sacrificam,

consumindo-se no sacrifício; ninguém que fique à janela, escondido, querendo usufruir um pouco do bem que a atividade de poucos cria e que manifeste sua desilusão ofendendo o sacrificado, o que se consumiu, porque este não teve êxito em sua tentativa. Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes (Gramsci, 2004, p. 86-87).

Pensar no trabalho de formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica requer pensar, a priori, de que maneira os seres humanos se organizam para produzir a sua existência no meio social e como a atividade humana está imbuída da práxis em um sentido mais amplo, entre o partir e o chegar na prática social de indivíduos concretos e formados historicamente.

Partindo dessa premissa, entende-se que os homens são seres de base biológica, porém, não determinados por ela, pois as características especificamente humanas não estão inscritas na genética. Estas são construídas historicamente por meio da atividade educativa. O que nos estabelece como seres humanos é justamente a capacidade de nos diferenciarmos dos animais no que tange à capacidade de transformar a natureza para que esta se adeque às nossas necessidades. Daí se instala o processo do trabalho! Quando temos a capacidade de antecipar e organizar mentalmente uma ação prévia.

Marx (1998, p. 21) enfatiza que “todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’”. Explica ainda que o primeiro fato histórico visa suprir as necessidades básicas da vida e estas, uma vez supridas, tem-se a produção de novas necessidades promovendo assim o primeiro ato histórico. Aponta ainda que o desenvolvimento histórico também é interferido pela renovação dos homens e pela criação de outros homens por meio da reprodução.

Em suma, compreendemos que a alteração da natureza para adaptá-la às necessidades do homem, a partir do trabalho, irá alterar não apenas o curso desta, mas, também a própria história humana e de suas futuras gerações a partir da relação dialética entre sujeito histórico e objeto.

Produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros pela procriação, nos parece, portanto, a partir de agora, como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social- social no sentido em que se estende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, forma e objetivos (Marx, 1998, p. 23).

A partir dessas reflexões, e entendendo a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, podemos afirmar que ela assume uma função dupla, sendo condição para o processo de trabalho bem como o próprio trabalho em si. Dessa forma, há uma estreita relação no que diz respeito à concepção de trabalho e de trabalho educativo, já que esses processos requerem planejamentos prévios e intencionais. Destacando-se a última como a produção direta e intencional das formulações mais elaboradas que a humanidade já produziu histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, em cada ser individualmente.

Nesse sentido, é o trabalho que envolve formas de organização que objetivam a produção da vida humana, pois é realizado de maneira previamente planejada e intencional, sendo este o ponto-chave que nos diferencia dos demais animais. E é nesse movimento intencional da prática que se configura a práxis, como nos salienta a Professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, tendo seu conceito implicado no “sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Silva, 2018, p. 335).

Nessa perspectiva, a existência humana ocorre por meio do seu sustento material e de suas produções cada vez mais elaboradas que requerem uma antecipação e intencionalidade dentro da prática social em seus mais variados aspectos. Há que se lembrar que a partir do momento que ocorre a divisão do trabalho em material e intelectual, o fator econômico passa a imperar nessas relações, implicando um distanciamento cada vez maior desses grupos. Assim, entende-se que a questão econômica se situa como um aspecto determinante na visão de sociedade e produção dos seus bens, e o plano das ideias que costuma vigorar é a de quem domina o trabalho intelectual.

Partindo do pressuposto de que vivenciamos um momento político, econômico e ideológico extremamente pautado na difusão e credo ao senso comum e ao obscurantismo, assistimos, cada vez com mais força, ao ataque do neoliberalismo à educação pública. No momento em que a negação da ciência foi sustentada quase como política de governo, urge a necessidade de pensarmos em uma política de formação de professores e ensino da Educação Infantil do Campo fundamentada na epistemologia da práxis e que resgate a intencionalidade pedagógica no sentido de aprofundar o estudo dos conteúdos historicamente acumulados pelas gerações anteriores, pois estes também se configuram como um meio de produção que irá reverberar nas relações, forças e processos produtivos.

Pensando-se ainda nessa lógica de divisão do trabalho, encontramos uma disparidade muito grande em relação à atenção direcionada aos professores que atuam nos contextos campo

x cidade. A descaracterização da escola do campo e a própria negação do caráter escolar que se estabeleceu nesta etapa de ensino sustentam a ideia de que para se trabalhar nessas turmas não precisa ter formação.

Considerando a ciência também como uma atividade humana que nos possibilita ferramentas para analisar as coisas além das aparências (o conhecimento que se tem da realidade não está dado de forma imediata), esta deve ser aprendida e assimilada por todos os sujeitos e não apenas um grupo que domina o poder aquisitivo. É a partir dessa prerrogativa que devemos pensar no papel que a escola pública tem desenvolvido com políticas voltadas cada vez mais para a mercantilização da educação e, conseqüentemente, para o esvaziamento teórico na formação de professores para sustentar esse modelo educacional.

O neoliberalismo reconfigura a educação pública, subvertendo a lógica da escola em que

O saber não é mais um bem a adquirir para participar da essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (Laval, 2004, p. 22-23).

A formação inicial e continuada de professores da educação, de maneira geral, tem uma intrínseca relação com a aceleração do desmonte do ensino público, pois os moldes em que estas são configuradas espelham-se no modo de produção capitalista. Ou seja: há um esvaziamento teórico nos cursos de formação e a sustentação de um modelo operacional, que visa aprender a formar os sujeitos para o mundo do trabalho. E, se pensamos numa perspectiva de transformação social e emancipação humana, precisamos proporcionar às nossas crianças do campo, desde o início da sua escolarização, o acesso ao que de mais rico a humanidade construiu historicamente e, para isso é necessária a “superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente (Silva, 2018, p. 333).

Em contrapartida a essa formação insípiente e sustentada em práticas cotidianas, alinhadas às pedagogias do aprender a aprender, das competências ou da infância, por exemplo,

aumenta-se o que se espera desse profissional para além das suas funções docentes. As famosas “funções correlatas” sufocam os professores que, normalmente, trabalham em mais de uma instituição para terem melhores salários, destinando um tempo muito grande a atividades que ultrapassam sua carga horária semanal de trabalho. Esses processos pedagógicos acabam por colocar a culpa do fracasso escolar ora nos professores, ora nos alunos, o que implica alienar e desvalorizar esse profissional, precarizando ainda mais o trabalho docente.

Todas essas questões vêm sendo sustentadas por meio de reformas educacionais cujo principal objetivo é seguir o que dita o mercado e reforçar a teoria do capital humano, haja vista a reforma de ensino médio, a BNCC e a Base Nacional Comum Curricular (BNC) formação. Laval (2004, p. 12) salienta que: “A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do ‘gerenciamento educativo’, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas ‘centradas na produtividade’”.

Para mudar uma realidade estabelecida, é necessário dar condições reais e efetivas de aquisição de conhecimentos que foram historicamente construídos. Apenas por esta via é possível mudar a atual organização social vigente, munindo a classe trabalhadora de conhecimento, de entendimento sobre a formação humana, sobre a divisão da sociedade, sobre os meios de produção e o fortalecimento de uma determinada classe em detrimento de outra e esse trabalho passa pela formação do profissional docente.

Por isso,

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática (Silva, 2018, p. 334).

Na contramão dessa lógica utilitarista de educação, que prima pela expropriação dos conhecimentos, pela meritocracia e pela valorização do saber prático, é que defendemos uma formação de professores fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois a mesma, além de apresentar uma orientação teórico-metodológica, é uma teoria que ultrapassa a organização curricular e subsidia o pensamento da classe trabalhadora no que tange à organização de estratégias de resistências à sociedade capitalista que estabelece a divisão de classes bem como se sustenta na epistemologia da práxis.

De grande potencial formativo, porém ainda pouco trabalhada nos cursos de formação inicial de professores⁴¹, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida em que, entre esses processos, se instala uma relação de condicionalidade recíproca, traduzida pelo preceito lógico dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento e vice-versa.

É importante destacar que o ensino de conceitos científicos não ocorre por meio de ações desconectadas, limitadas e desconexas entre si. Para isso, é necessário articular o conteúdo e forma, pois estes devem estar relacionados de modo que os conteúdos estabelecidos promovam o desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos e as melhores formas do mesmo serem trabalhados jamais devem ser secundarizadas, visto que, como destaca Saviani (2008b), a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se.

Com isso estamos reiterando a unidade dialética entre forma e conteúdo, uma vez que a natureza dos conteúdos escolares prescreve as formas pelas quais possam ser ensinados, e as formas, por seu turno, assentam-se nos objetivos e alcances da atividade de estudo (Martins; Marsíglia, 2015, p. 32).

Seguindo com essa mesma orientação, Saviani sinaliza-nos sobre a relevância das atividades nucleares para a escola, para que possamos, através delas, diferenciar as atividades essenciais das secundárias, de modo que garanta a mesma assumir o seu papel na transmissão do saber elaborado. Para Saviani (2008b, p. 15),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Levando em consideração a compreensão das relações e do conhecimento não como apenas detenção de informação e, partindo de uma análise com a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola necessita formar um sujeito livre, emancipado por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, como nos aponta Saviani (2008b).

⁴¹ Das cinco professoras entrevistadas, apenas duas pontuaram ter visto essa pedagogia, de maneira rápida e introdutória, em seus cursos de formação inicial.

Para que isso seja efetivado, é necessário que a formação docente não seja reprodutora dos ditames do mercado econômico e transcenda essa perspectiva a partir da formação de alunos autônomos e insubmissos a partir de uma perspectiva emancipadora de formação de professores como nos aponta Silva (2018, p. 334): “envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola com um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade”.

Dessa forma, compreende-se o professor com um papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele direcionar a sua prática de maneira organizada, objetiva e intencional de modo a propiciar o que há de conhecimento mais elaborado aos seus alunos, dando subsídios a estes para a elevação do pensamento e conhecimento, por conseguinte. E é por este motivo que defendemos uma sólida formação de professores, fundamentada na epistemologia da práxis como forma de resistência e possibilidade de superação da precariedade e do desmonte da educação pública que estamos vivenciando.

3.3- A formação de professores do Campo em Amargosa

Ao iniciar este tópico, necessário se faz trazer o contexto atual e histórico além das condições em que a formação de professores do campo em Amargosa se materializa. Para isso, recorro aos registros apontados nas Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa – BA (2012), na Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa (2016), na Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa (2020) (versão preliminar), a Nunes (2020), às entrevistas realizadas com as professoras e a minha própria memória enquanto partícipe deste processo.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, a rede de ensino oferta atualmente

27 (vinte e sete) unidades escolares que atendem a Educação Infantil, sendo 03 (três) Centros de Educação Infantil na modalidade Creche; 02 (dois) Centros de Educação Infantil que ofertam pré-escola, sendo que um deles trata-se de uma Instituição conveniada; 02 (duas) escolas de ensino fundamental que atendem pré-escola na zona urbana e 20 (vinte) escolas situadas no Campo, que estão organizadas em 05 (cinco) núcleos e atendem a esta etapa de ensino em regime de turmas multisseriadas e seriadas (Amargosa, 2020, p. 41).

Atendo-nos especificamente ao campo de Amargosa, 2005 é ano que demarca o início dos olhares para esta demanda. Na ausência de legislação municipal que pudesse criar uma

pasta específica para a Educação do campo, a Secretaria de Educação designa um profissional no intuito de se pensar em propostas didático/formativas e questões que atendessem a este fim.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa inicia a reconfiguração do seu organograma e regimento interno (através do apoio do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica-PROGED/UFBA), gerando espaço para a criação da Supervisão de Educação do Campo. Este é o ano também de construção do Plano Municipal de Educação-PME (2007-2017), onde são estabelecidas diretrizes e metas para esta modalidade de ensino no período e momento em que a Secretaria de Educação faz adesão ao Programa Escola Ativa (PEA)⁴². Oficialmente, será apenas no ano seguinte que a Supervisão da Educação do Campo será validada por meio da Lei nº 278, aprovada em 15/09/2008.

No ano posterior, alguns profissionais da rede (aqui me incluo) participam de um projeto de extensão pensado pela UFRB em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, intitulado “Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos”, coordenado pela Prof^a Dr^a Silvana Lima e pelo Prof^o Msc. Fábio Josué. As atividades realizadas nesse projeto possibilitaram expandir as formulações restritas aos muros da escola quando nos proporcionou a produção em parceria com os sujeitos coletivos deste município, a saber: Sindicato dos trabalhadores rurais, Centro Sapucaia, a Secretaria de Agricultura, o Conselho de Educação e diversas representações de comunidades rurais.

Iniciamos um projeto formativo pensado por um coletivo que nos apresentou conceitos e pressupostos fundantes da Educação do campo, bem como nos possibilitou uma releitura da realidade amargosense no que se refere à questão agrária e à concentração de terras a partir do trabalho da leitura do lugar para compreender o mundo. Aqui também foi possível socializar atividades educacionais bem-sucedidas, seja de espaços escolares ou não escolares, bem como oficinas do teatro do oprimido e teatro fórum, antes desconhecidas por muitos ali.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação implanta o Programa Despertar em treze escolas do campo. Tal programa é financiado pelo SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e tem como proposta de trabalho a metodologia de projetos. Nesse período foram realizadas muitas formações com os professores e equipe gestora das escolas envolvidas. De acordo com Amargosa (2012, p. 09), “Algumas das ações do Programa Despertar também são realizadas em conjunto com o CFP/UFRB”.

⁴² Implementado inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Este se destinava às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todos os estudantes, de distintas séries/anos do ensino fundamental, estudavam juntos numa mesma sala de aula (Taffarel; Santos Junior, 2016, p. 430).

Dando continuidade à construção de um projeto de Educação do Campo para Amargosa, acontecem o I (2010)⁴³ e II (2011)⁴⁴ Encontro de Educação do Campo de Amargosa, tendo como pauta as “Concepções e princípios da Educação do Campo: contribuição ao projeto político pedagógico do município de Amargosa” e “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”, respectivamente. Esses foram momentos muito ricos no processo formativo da categoria de professores do campo. Enquanto participante dos debates suscitados, participei em um dos momentos do I encontro, realizando a sistematização do eixo temático da multisseriação, pontuando os limites e necessidades para formulação de práticas pedagógicas. Esses debates vão culminar na formulação das *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa* no início de 2012, compondo um marco de grande relevância para o município.

Outra ação formativa que podemos destacar foi referente ao Edital nº 001/2011/CAPES Subprojeto Pibid “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”, realizado em três escolas multisseriadas do campo no período de julho/2011 a fevereiro/2014.

Fazendo uma breve passagem pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, damos continuidade ao trabalho formativo com a Educação do Campo e organizamos a Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município⁴⁵ a partir da retomada das parcerias estabelecidas no início do projeto de Educação do Campo para Amargosa, bem como da realização do trabalho de escuta sensível das comunidades rurais do município durante o ano de 2013.

Fruto de um trabalho coletivo e participativo, até a sua conclusão, em 2016, organizamos grupos de trabalho e pesquisa, encontros formativos com professores e equipe diretiva do campo e visitas às comunidades, sempre estabelecendo diálogo com os atores políticos de fora da educação formal também. Esse processo favoreceu a constituição de uma visão mais ampla do cenário do campo em nossa cidade, onde foi possível perceber de perto as reais necessidades e anseios dos camponeses de Amargosa.

Nos valendo das colaborações de Nunes (2020, p. 79), em 2014 se iniciam as

(...) atividades formativas do projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB/UFRB) envolvendo professores do município e - Subprojeto Pibid Pedagogia, linha intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” (Edital CAPES/Pibid N° 061/2013),

⁴³ Momento conduzido pela Prof^ª. Dr^ª. Celi N. Z. Taffarel - FAGED/UFBA.

⁴⁴ Momento conduzido pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Nalva Rodrigues de Araújo – UNEB/Campus X-Teixeira de Freitas.

⁴⁵ A conclusão da proposta contemplou a inserção da disciplina Educação do Campo no currículo das escolas do Campo, tendo sido aprovada em assembleia geral pela equipe de professores, coordenadores e gestores campo e, posteriormente, pelo Conselho Municipal de Educação – CME.

desenvolvido em 03 escolas multisseriada do campo, no município de Amargosa entre 03/2014 e 02/2018. Total de 15 alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia e 3 supervisores, professores de turmas multisseriadas.

Em 2015, Amargosa parte novamente para a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, Lei nº 430 de 10 de julho de 2015, e, no ano subsequente, surge a oportunidade de alguns professores, coordenadores e gestores escolares participarem do curso Escola da Terra⁴⁶ pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a prefeitura municipal, coordenado pela prof.^a Dr^a Celi Taffarel. A princípio, o curso de aperfeiçoamento ofertado com uma carga horária de 200 horas foi dividido em quatro momentos com estudos presenciais (16h) e em tempo comunidade (34h). Nesses momentos estudamos e refletimos sobre as quatro obras disponibilizadas pelo programa, a saber: *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações* de Dermeval Saviani; *O desenvolvimento do Psiquismo* de Lígia Martins e *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita* de Ana Carolina Marsiglia e Lígia Martins.

Durante todo o curso estudamos e desenvolvemos atividades sobre as teorias pedagógicas, fundamentos e didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua relação com o campo, o papel da escola no desenvolvimento psíquico e a periodização do desenvolvimento infantil. Ao final desta etapa, prof^a. Dr^a Celi Taffarel veio participar da nossa última aula e explicar a proposta de complementação das 160 horas para obtermos a titulação de especialista na área.

Destaco aqui o acolhimento que dei à proposta e dando início a uma investigação de cunho bibliográfico sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização curricular nas escolas do campo, onde foi possível apontar a mesma como corrente que se aproxima das necessidades inerentes à educação do campo. Tendo como inspiração a base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem fundamentada filosófica, psicológica e didaticamente, levando à produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

⁴⁶ O Programa Escola da Terra foi implementado em estados brasileiros sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com municípios e sete universidades públicas federais, a saber: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi desenvolvido em caráter experimental, com meta de formação de cerca de 15.000 professores de municípios de todo o país que tenham realizado adesão ao Programa Escola Terra (Taffarel; Santos Junior, 2016, p. 430).

Ao estudar a metodologia dessa pedagogia, foi possível constatar que a mesma pode contribuir de maneira substancial para o processo de ensino-aprendizagem, pois sua dinâmica fundamenta-se a partir do Materialismo Histórico-Dialético, bem como na Psicologia Histórico-Cultural, sempre trabalhando com a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem. Para isso, requer do professor um planejamento conciso e detalhado em que é de fundamental importância a pesquisa e o estudo para que se tenha domínio do que será ensinado. Nesse processo, professores e alunos são sujeitos de direitos e também de conhecimento!

Nesse sentido, foram sinalizadas contribuições significativas neste trabalho, inspirando reflexões relevantes para que educadores utilizem essa pedagogia para a melhoria de sua prática em sala de aula, bem como o aprimoramento da educação como um todo, visto que é notória a urgência de uma proposta curricular que seja capaz de superar as desigualdades vivenciadas pelos camponeses.

A perspectiva de outros tantos colegas participarem desse curso de grande relevância foi interrompida com a não abertura de novas turmas devido “à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e frente à profunda crise que vivem os Estados em decorrência da crise do capitalismo” (Taffarel; Santos Junior, 2016, p. 438).

Outra grande expectativa criada junto à categoria de professores do campo foi a criação da Supervisão de Apoio às Séries Multisseriadas – SUSEM a partir da Lei nº 472, de 31 de março de 2017. Até hoje, pouco ou nada se viu em termos práticos pedagógicos desse apoio, como sinaliza umas das professoras:

Eu penso que a escola deveria ser mais visualizada. O apoio que tenho é da merendeira da escola (dona Zete), a direção e coordenação dão o suporte quando necessário, e promovendo ações organizadas por elas. Na escola a única ação promovida pela secretaria este ano foi a ida dos alunos para o cinema, no mais, a escola não recebeu nenhuma outra ação, nem mesmo durante os dias em que trabalhamos os projetos, como por exemplo: do setembro amarelo (Profª. 3, 2023).

Em 2020, contribui no processo de (re) elaboração do Referencial curricular⁴⁷ do Sistema Municipal de Ensino por meio do trabalho formativo com grupos de professores e gestores escolares a partir da orientação e planejamento junto à Secretaria Municipal de Educação. Do universo de professoras entrevistadas, apenas uma não participou deste processo,

⁴⁷ Realização da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - Seccional Bahia em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BAHIA) e Fundação Itaú Social entre maio e novembro de 2020.

por ainda não fazer parte da Rede. Este trabalho sustentou-se nas bases filosóficas e epistemológicas do Materialismo Histórico-dialético que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Destaco aqui o desafio de articular esse trabalho em um período em que todos nós tivemos que readaptar as nossas vidas (no meu caso, de filha, trabalhadora, estudante, esposa, mulher e mãe que pulou de 1 para 3 filhos com a descoberta de uma gravidez gemelar) e reaprender a lidar com a educação dada a distância que nos foi imposta pela pandemia da Covid-19⁴⁸. Período este que assolou milhões de vidas em todo o mundo⁴⁹ e seguiu comprometendo milhares de outras, seja por sua contaminação ou por suas terríveis consequências sociais, econômicas e emocionais.

Dadas as condições do cenário político, onde a negação da ciência, a intolerância e a intransigência configuraram-se como carro-chefe das “propostas” para o país, o Brasil segue sendo noticiado aos quatro ventos por sustentar índices nefastos no que se refere à volta ao mapa da fome, aumento da pobreza, número de mortes na pandemia (até a conclusão desta pesquisa foram 710.966 vidas ceifadas)⁵⁰ e por intolerância das mais diversas ordens, crise econômica e política, devastação da floresta amazônica, diminuição de cobertura vacinal, principalmente infantil, dentre outros.

É nesse contexto que precisamos nos (re) inventar e lutar por uma mudança que requer comprometimento político, com a ciência e acima de tudo com a vida! Na linha de frente desta luta, seguimos como educadores responsáveis, comprometidos e com o desafio de minimizar o grande abismo educacional promovido por esse tempo que, para os povos do campo, ainda recaiu com maior proporção, principalmente quando pensamos em comunidades que têm apenas a escola como referencial do Estado, e na indisponibilidade de equipamentos tecnológicos e falta de acesso à internet para acompanhamento das aulas remotas.

Saviani advoga que “para se tornar atual à sua época o indivíduo precisa ter acesso ao que há de mais rico e elaborado que a humanidade já produziu” (Saviani, 2016, p. 21). Essa

⁴⁸ A Portaria N° 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,Novo%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19 Acesso em: 23 mar. 2024.

⁴⁹ O site terra.com.br aponta a informação que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou no dia 11 de janeiro de 2024 que o número de mortes por Covid-19 em todo o mundo superou a marca de 7 milhões em dezembro do ano passado. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/numero-de-mortes-por-covid-no-mundo-supera-7-milhoes-diz-oms.0f8543ea0ead8a1235e3677ab6add089313ze8pn.html> Acesso em: 03 abr. 2024.

⁵⁰ Conforme o site Coronavírus/Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 23 mar. 2024.

premissa é de fundamental importância para que os trabalhadores do campo dominem os conhecimentos, se apropriando da realidade objetiva e a partir dela possam ter compreensão da realidade dada aos mesmos. É só a partir da compreensão da sua própria realidade que será possível transformar a sociedade que lhes é imposta!

De acordo com as professoras entrevistadas, as formações que tiveram após esse período não tiveram correlação com a especificidade do campo, muito menos com a EI do campo. Tendo sido citadas a formação em primeiros socorros (Lei Federal nº 13.722- Lei Lucas) e recentemente cursos vinculados às metas do selo UNICEF, sendo estes: 1. Gestão escolar e professores na rede: políticas para o sucesso escolar (professores) e Gestão educacional na rede: políticas para o sucesso escolar (gestores); 2. Práticas de alfabetização em contexto de multiletramentos (gestores e professores da EI e do Ensino Fundamental).

O tema formação aparece, de maneira recorrente, em vários momentos da entrevista, como podemos ver nos depoimentos de algumas professoras ao serem questionadas sobre o que um professor precisa ter para estar na EI no Campo:

Para atuar no campo, eu penso que deveria ter uma formação diferenciada, ou mesmo, deveria ser uma proposta até dos encontros pedagógicos que acontecem a cada início do ano letivo. Poderia ser uma formação que possibilitasse ao professor do campo pensar sua prática, conhecendo o conceito e características da Educação Infantil, assim como as peculiaridades do contexto educacional que irá atuar (Profª. 2, 2023).

Ser graduado em Pedagogia, ter cursos na área de Educação no Campo e na Educação Infantil, conhecer as peculiaridades do campo e estar mais próximo da realidade dos alunos (Profª. 5, 2023).

Questionada ainda a respeito de como devem ser pensadas as políticas de formação para os professores que atuam na escola do campo, uma das entrevistadas aponta:

Penso que para garantir um ensino de qualidade, e se quisermos ser referência e destaque em educação do campo, as políticas de formação docente são necessárias, e devem ser pensadas de acordo a organização curricular do município. Nós professores que atuamos, ou somos direcionados a atuar nesse contexto, adentramos conhecendo muito pouco das peculiaridades do campo, desse modo, acho que o próprio município deve pensar em criar políticas de formação continuada para os professores do campo, uma vez que quem ensina nesse contexto muitas vezes são profissionais residentes na cidade que desconhece o campo e quando chega depara-se com um público e realidade diferente ao habitual (Profª. 3, 2023).

Elas destacam ainda que as políticas de formação são um caminho que deve direcionar os professores a partir da sua realidade educacional, tendo ao mesmo tempo um aprofundamento teórico e também prático, visando à compreensão do todo bem como o

domínio de conceitos. “É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador que constrói sua autonomia e possibilidade de trabalho emancipado” (Silva, 2018, p. 342).

De maneira geral, foram sinalizadas a necessidade de uma formação voltada para a realidade do campo e da Educação Infantil do Campo, de como o professor pode explorar os recursos presentes naquela localidade e fazer a relação com os conteúdos, bem como o aproveitamento dos momentos de coordenação e jornada pedagógica para aprofundamento do assunto. Sobre os momentos de coordenação, as professoras são unânimes em destacar que as duas horas destinadas a este fim têm sido utilizadas por pautas de informes e demandas, sendo que o planejamento acaba sempre feito em casa e fora do horário de trabalho. Destacam ainda que a jornada pedagógica seria uma excelente oportunidade para discutirem sobre a organização do trabalho pedagógico com vistas às especificidades do campo e da Educação Infantil do Campo, à construção de material didático, bem como sobre a colaboração na construção dos planos de curso, que atualmente chegam prontos às mãos das professoras.

Dessa maneira, entre idas e vindas, apontamos que o município segue tendo uma importante construção documental e trabalhos formativos com professores (mesmo que em momentos estanques) na busca da construção de um verdadeiro projeto de Educação do Campo. Contudo, a falta de uma política pública efetiva, a rotatividade de professores (citada desde a elaboração das Diretrizes do município) e a descontinuidade das atividades formativas específicas permanecem contribuindo com a não garantia de efetivação desse projeto.

3.4- A Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas: alinhavos da prática educativa

Para refletir sobre a formação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização do seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos. Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora (Marsiglia, 2011, p. 8).

Sinônimo de uma realidade concreta, as classes multisseriadas ou escolas de classes multisseriadas são turmas compostas por alunos de diversos níveis de aprendizagem e idades.

Heterogêneas e diversas por sua própria natureza, estas se constituem como principal lugar para crianças e adolescentes do campo adentrarem ao mundo escolar no Brasil e em diversas partes do mundo.

Caracterizadas muitas vezes pela presença de apenas um docente, cuja responsabilidade ultrapassa os limites do magistério e por ter uma infraestrutura inadequada, essas turmas/escolas representam, em termos quantitativos, uma grande parcela das matrículas rurais brasileiras nos dias de hoje (sobretudo no Norte e Nordeste brasileiro), além de um expressivo potencial social para as comunidades no processo de escolarização dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo, tendo a sua organização legitimada pelo Art. 23 da LDB/96.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Infelizmente, a opção por esta organização esbarra na necessidade política de ausência de condições de se formarem turmas seriadas pela baixa quantidade de alunos e não pela possibilidade flexível e aberta de se trabalhar com os ciclos de aprendizagem, com as experiências colaborativas e a grupalização⁵¹ dos alunos.

Apesar disso, o Estado pouco se interessa por esse tipo de organização escolar, existindo poucas políticas públicas para este fim. Na maioria das vezes, essas turmas/escolas são frequentemente vistas como um mal a ser combatido, uma “praga a ser exterminada”. Ao invés de desenvolver políticas de formação de professores, de produção de materiais didáticos apropriados ao contexto da multissérie, construção de prédios escolares com arquitetura mais apropriada a esta forma de configuração curricular, de valorização e remuneração dos profissionais que atuam nestas classes, o Governo Federal vem incentivando o fechamento

⁵¹ Aqui, cabe destacarmos a diferença entre grupo e agrupamento. Segundo Makarenko (1977) *apud* Martins e Marsiglia (2014, p. 185), por grupo entende-se pessoas em interação num espaço e tempo, agindo e reagindo a uma série de situações semelhantes visando o atendimento de necessidades compartilhadas. Tais necessidades, indubitavelmente, encerram conteúdos particulares, expressos nas expectativas, nos objetivos, significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos ao grupo de sua pertença, como também, conteúdos coletivos expressos na razão social de existência daquele grupo específico. O processo de grupalização compreende o entrelaçamento de tais conteúdos.

As autoras continuam suas análises, afirmando ainda que diferentemente, um agrupamento congrega indivíduos que repartem um mesmo espaço e tempo por determinação de objetivos semelhantes, mas, para o atendimento dos mesmos não precisam estabelecer ações interativas entre si. Nos agrupamentos as ações dos indivíduos são orientadas pelos conteúdos particulares de suas necessidades e por isso, neles, cada qual pode estar ‘solitariamente acompanhado’ (Martins; Marsiglia, 2014, p. 185).

destas escolas através do inventivo à política de deslocamento dos alunos da roça para as escolas da cidade (Santos; Moura, 2010) e da nucleação escolar.

Segundo levantamento do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2010 havia no Brasil cerca de 72.770 (setenta e dois mil setecentos e setenta) estabelecimentos na rede pública de ensino em dependências municipais, localizadas nas áreas rurais do país. Contudo, os resultados do ano de 2020, mostram registros de 48.407 escolas em funcionamento, o que resulta no fechamento de 24.363 escolas em espaços rurais nesse período (Santana; Santos, 2023, p. 29).

Observamos o fechamento de quase metade do número de escolas no período de dez anos, sendo que a maioria delas atendiam crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais em turmas multisseriadas. O levantamento mais atualizado organizado pelo MEC em dezembro de 2023 revela a quantidade de turmas multisseriadas em escolas públicas no ano de 2020, onde podemos constatar que mesmo após um massivo fechamento nos últimos anos, estas ainda se constituem como o modelo de configuração com um percentual majoritário em áreas rurais, quilombolas, terras indígenas e de assentamento, reforçando assim a sua importância de manutenção nestes espaços como pode-se constatar no quadro 04.

Quadro 04 – Escolas Públicas em 2020 com classes multisseriadas

| | Total | Turmas multisseriadas | Percentual (%) |
|------------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| Total | 138.314 | 36.813 | 26,6% |
| Urbanas | 85.958 | 2.534 | 2,9% |
| Comunidade Rural | 41.731 | 26.421 | 63,3% |
| Áreas de Assentamentos | 4.543 | 3.461 | 76,2% |
| Terras Indígenas | 3.537 | 2.690 | 76,1% |
| Áreas de Quilombolas | 2.545 | 1.707 | 67,1% |

Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar de 2020). Organizado pela DIPECEI/SECADI/MEC em 12.12.2023.

Em relação ao município de Amargosa, um levantamento realizado nesse mesmo período aponta um quantitativo de 20 escolas no campo (Amargosa, 2020, p. 41), sendo que um estudo realizado por Cordeiro (2012, p. 23) aponta um total de 28 escolas neste mesmo espaço, tendo sido fechadas quase dez escolas em um período de oito anos. Assim como já apontamos, boa parte dessas escolas fechadas são multisseriadas. Mesmo com esse cenário, a configuração de organização que prevalece nas escolas do campo são as turmas multisseriadas,

como podemos constatar nos dados da escola pesquisada no ano de 2020 apresentados no quadro 05.

Quadro 05 – Turmas do Núcleo 02 em 2020 com classes multisseriadas

| | Total | Turmas multisseriadas | Percentual (%) |
|------------------------------|-----------|-----------------------|----------------|
| Escolas/Total | 11 | 7 | 63,63% |
| Deolinda Maia Sales | 4 | 2 | 50% |
| Artur Almeida Passos | 3 | 2 | 66,66% |
| Dr. Armando da Silva Libório | 2 | 1 | 50% |
| Edvaldo Machado Boaventura | 1 | 1 | 100% |
| Prof. Edelzuito Soares | 1 | 1 | 100% |

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar de 2020 (2023).

Compreendemos assim que é direito da criança ter um lugar próximo a sua casa para estudar e, que a política do transporte escolar interfere no processo de aprendizagem, visto que os alunos enfrentam grandes percursos, gerando cansaço e desconforto. Ressaltamos também os perigos enfrentados por estes alunos, principalmente nos períodos chuvosos, a falta de pertencimento com que estas crianças convivem diariamente e o grande número de crianças do campo que não passam pelo período destinado à Educação Infantil, justamente por não terem a oferta em suas comunidades e, por isso, defendemos as classes multisseriadas como possibilidade de organização.

Não sejamos ingênuos a ponto de romantizar esse tipo de organização! Precisamos pensar essa organização dentro de um movimento dialético que afirma a sua existência como forma de resistência ao discurso hegemônico de fechamento das escolas do campo, contudo, não deixando de negar todo o seu histórico de descaso e condições precárias, subsidiados pelo capital para, enfim, afirmá-lo novamente, enfatizando que é possível, sim, superar o discurso da fragilidade e a visão de que quem estuda em classes/escolas multisseriadas não aprende.

Nesse sentido, afirmamos que esta organização não pode ser pautada pela lógica da seriação, pois existe toda uma dinâmica, tempo pedagógico, modos de pensar e agir próprios, exigindo assim um trabalho de formação de professores específico. Mas, para que esse cenário de fato mude é preciso que maiores investimentos sejam feitos. Aqui não nos referimos a apenas investimentos financeiros, que são muito importantes, mas principalmente investimentos acadêmicos, que são responsáveis, em boa parte, por quebrar o silenciamento ainda existente nesta área. Apesar de nos últimos anos a produção acadêmica começar a ter mais ênfase nesta

área, ainda podemos afirmar que são poucos os trabalhos especificamente tratando da multisseriação, como registramos no repositório do nosso mestrado, em dez anos, com apenas 05 (cinco).

Em relação à formação de professores, as únicas propostas apresentadas pelo Governo Federal para as classes multisseriadas foi o Programa Escola Ativa (1997-2012), que se apresentou como inovador na época do surgimento, mas trouxe uma perspectiva filosófica politicamente conservadora, indo de encontro ao que se pretende para uma verdadeira Educação do Campo, sendo substituído pelo Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579, de 3 de julho de 2013/MEC, que se constituiu como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Em Amargosa, o curso chega no final do ano de 2016, com a adesão realizada pelo município, sendo realizado no ano subsequente pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), estabelecendo uma proposta pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, no Materialismo Histórico-Dialético.

Assim como outros setores, o programa sofreu influência da articulação de desmonte da educação pública por meio de cortes orçamentários e, na Bahia, o trabalho realizado pela Universidade Federal da Bahia- UFBA acabou não tendo um maior alcance.

No que concerne à Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas, a regulamentação legal trazida no art. 3º § 2º da Resolução nº 2 de 28 de abril/2008 estabelece que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008). Contudo, essa organização ainda se configura como uma possibilidade muito recorrente, dada a baixa concentração populacional das áreas rurais.

Importante destacar também que em muitas comunidades a quantidade de alunos da Educação Infantil chega a apenas algumas poucas unidades, pela baixa taxa de natalidade e envelhecimento populacional, o que acaba por inviabilizar a organização de turmas exclusivas para esta demanda. Ressaltamos que não se trata apenas de uma questão estrutural e financeira para manutenção de turmas com poucos alunos. Enfatizamos aqui a necessidade de socialização e trocas de experiências tão necessárias a estas crianças, mas, sem perder de vista a especificidade da infância que precisa ser preservada.

A palavra desafio foi o que direcionou o questionário de entrevista quando nos referimos a como é trabalhar em uma escola/turma de Educação Infantil ao 5º ano. Mas apesar de todos os esforços para organizar o tempo pedagógico tão característico dessa modalidade, podemos

notar influência das políticas de regulação ligadas ao projeto de disputa de campo do ideário neoliberal, representadas nas falas das professoras, como podemos constatar na fala da Prof.^a 3:

Desafiante! É uma palavra que caminha com todo professor, pois educar é um ato desafiador. Mas nas classes Multisseriadas o desafio vai ao extremo. Nessa realidade nos reinventamos cotidianamente, pois planejamos e muitas vezes não conseguimos aplicar ou trabalhar com todos os conteúdos. No dia, são 3 conteúdos do ciclo I, 3 do ciclo II e 3 da educação infantil. Quando dá para casar, o planejamento acontece, mas caso contrário, fica impossível. Nem descendo todos os santos do céu o professor consegue dar conta. É desumano, mas por outro lado entendo que as classes multisseriadas são oportunidades de acesso para as crianças, visibilidade e importância da escola das comunidades e, por isso, precisam ser garantidas (Prof.^a 3, 2023).

Notadamente, há um esforço em subverter essa lógica a partir de estratégias que transgridem a fragmentação do conhecimento e compreendem a multisseriação como parte da própria materialidade da Educação do Campo. A denúncia da falta de compromisso do Estado e o anseio por uma formação inicial e continuada que subsidie o trabalho com as classes multisseriadas são pujantes, assim como o esforço em fazer o trabalho fluir. Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho coletivo, tendo pares mais experientes como referências para o desenvolvimento de uma pedagogia que dê conta dessa especificidade que envolve as classes multisseriadas, sobretudo aquelas que contemplam a Educação Infantil, como podemos conferir nas falas das Professoras 2 e 4 respectivamente.

Lecionar em classes multisseriadas sempre foi e sempre será desafiador principalmente para quem não tem experiência. Não há receita pronta para lecionar em salas multisseriadas. Sempre procurava saber de colegas o que fazer e como fazer nessa modalidade de turma e a resposta era: "não há receita. Com o tempo você aprende a desenvolver sua própria metodologia". Com o passar dos anos fui me adequando a realidade e desenvolvendo a minha própria metodologia, principalmente quando tive crianças de Educação Infantil (Prof.^a 2, 2023).

É bastante desafiador porque durante a graduação não tivemos conhecimento sobre essa realidade, como também durante trajetória de ensino não são ofertados cursos de formação continuada para atuar nessas classes. O professor com as suas habilidades tenta da melhor forma possível gerir essa sala aula, buscando referências na voz da experiência daqueles que já trabalham com turmas multisseriadas (Prof.^a 4, 2023).

O que podemos perceber a partir das falas das professoras é que, embora elas enfrentem inúmeros problemas diariamente (desde o pouco espaço da sala de aula, dividido em alguns casos, com materiais que deveriam estar em um depósito; a ausência de materiais didáticos específicos, bem como orientação pedagógica alguma para a especificidade da multisseriação e ainda a ausência de um profissional de apoio para as turmas que contemplam a Educação

Infantil etc.), elas buscam e inventam suas próprias estratégias para desenvolver o trabalho nesse formato de organização, como apontam Moura e Santos (2012, p. 14) em um estudo desenvolvido com o objetivo de compreender a prática pedagógica dos professores que atuavam em turmas com esta configuração.

(...) a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma pedagogia das classes multisseriadas construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas (Moura; Santos, 2012, p. 14).

Embora possamos constatar indicativos da existência dessa “pedagogia das classes multisseriadas”, os problemas existentes e enfrentados cotidianamente pelos professores, o esquecimento do Estado que alimenta a perversa política neoliberal acaba, por vezes, tomando o lugar do protagonismo docente, que, mesmo remando contra a maré, não consegue enxergar a conjuntura maior do problema.

Como profissional, não vejo ponto positivo em turmas multisseriadas e ainda mais com Educação infantil junto. O trabalho do professor fica a desejar não porque ele quer, mas porque é impossível dar conta das demandas que temos para com os alunos de tantas turmas de variados níveis dentro das próprias turmas em tão pouco tempo. Se ao menos tivesse um professor e um auxiliar na sala, creio que ajudaria muito. Se não tiver alguém para orientá-los, eles fazem as atividades rápido e de qualquer jeito. De imediato eles necessitam de atenção ou terminam sem querer tirando a concentração dos demais (Prof.^a 4, 2023).

Por esse motivo, ressaltamos neste trabalho a importância do desenvolvimento de uma formação docente desvinculada de modelos internacionais e comprometida com a classe trabalhadora. Uma formação docente gestada a partir da prática social concreta dos professores, onde “a relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria” (Silva, 2018, p. 335).

Defendemos, portanto, uma formação de professores que não desvincule a teoria da prática e que não se desprenda dos debates maiores da Educação do Campo para que seja possível ter uma compreensão mais abrangente da realidade em todos os âmbitos e que a partir disso, sejam capazes de conduzir a orientação dos seus alunos na perspectiva da tão sonhada mudança social.

CAPÍTULO 4. O PRODUTO EDUCACIONAL: A COMPOSIÇÃO DA PEÇA

O capítulo final desta pesquisa objetiva contribuir com a proposta de Educação do Campo a partir do trabalho com a formação docente numa perspectiva crítica emancipadora para o ensino da Educação Infantil no Campo, considerando a prática social concreta dos professores também como objeto de reflexão e formação nesse processo. Aqui, apresentamos o caminho tomado para a realização desse trabalho, os textos discutidos, o calendário e as temáticas dos encontros bem como os desdobramentos e o que redundou desse período.

4.1- O guia para construção

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) campus Amargosa-BA oferta o Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, que foi aprovado pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRB em 22/05/2012, autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante a Reunião 139^a, tendo como objetivo geral capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

Nesse sentido, a conclusão de um curso de Mestrado Profissional nos encaminha para a elaboração de um produto educacional que visa contribuir com a melhoria da educação e possa servir de suporte para outros estudantes, militantes e profissionais de ensino. Assim, conforme o Art. 7, § 3º da Portaria Normativa CAPES n. 17, de 28 de dezembro de 2009 do Ministério da Educação, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFC) constituem-se no Produto Final apresentado pelo (a) mestrando (a) e podem assumir diferentes configurações, sem perder de vista, contudo, o que se objetiva.

Assim, e de acordo com os objetivos estabelecidos nesta investigação, o trabalho com a formação de professores constitui-se como o produto final do meu processo formativo junto ao PPGEDUCAMPO e se unirá aos demais produtos já apresentados, partilhando informações e saberes consistentes que possibilitarão (re) leituras, pesquisas ampliadas e reflexões acerca da formação de professores e do ensino da EI no Campo.

Tal produto se apresenta como parte integrante de uma investigação de cunho qualitativo desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), que visa contribuir com a formação de professores numa perspectiva crítica emancipadora para o ensino da Educação Infantil no Campo, bem como considerar a prática social concreta dos professores como uma atividade reflexiva e formativa.

Para isso, foram realizados 06 (seis) Encontros individuais com o grupo de professoras, (totalizando 12 horas de atividades síncronas e 08 horas de atividades assíncronas); 07 (sete) Encontros do Grupo de Estudos coletivos sobre a PHC/UNIRIO (totalizando 50 horas de atividades) e 10 (dez) oficinas sobre Educação Infantil do/no Campo e Classes multisseriadas/FORMACAMPO (totalizando 80 horas de atividades). O processo de pesquisa foi previamente formalizado a partir do encaminhamento dos termos de autorização e consentimento.

A organização pedagógica dos Encontros individuais com o grupo de professoras consistiu em encontros formativos (realizados pela pesquisadora) onde inicialmente situamos as professoras sobre a organização da pesquisa e proposta de trabalho que seria desenvolvida, explicando a respeito do Grupo de Estudos/UNIRIO e Oficinas/FORMACAMPO de que as mesmas participariam, caso tivessem interesse e de acordo com o processo. O retorno de todas as professoras foi positivo e entusiasmado, pontuando que estavam realmente necessitando de formação específica para a etapa de ensino em voga, principalmente no que se referia à EI no contexto das turmas multisseriadas. As falas sinalizaram expectativa e desejo em participar da pesquisa por envolver estudos que dialogam com a realidade social vivenciada pelas professoras diariamente, como podemos perceber:

Estou na rede desde 2008 e sinto falta das formações que aconteciam específicas do campo, na época da construção da Proposta Pedagógica do campo. Precisamos retomar isso pois a formação precisa ser continuada (Prof^a. 2).

A condição do professor deveria ser repensada como um todo. É exigido de nós, uma atualização constante, no entanto, não é nos dada condições e possibilidades reais para participarmos de formação continuada pois, quando não estamos em sala de aula, estamos atendendo a demandas extras que nos sobrecarregam. Isso quando não precisamos trabalhar em vários lugares para termos uma condição financeira melhor (Prof^a. 3).

A formação em serviço é de extrema importância para nós professores pois, ampliamos nossos conhecimentos e conseguimos melhorar a nossa prática pedagógica (Prof^a. 5).

Aproveitando as falas, tensionamos as questões trazidas para afirmar justamente a ideia de ir na contramão do sistema, problematizando o sucateamento da educação e consequentemente a alienação do trabalho docente, justificando assim a necessidade de não sucumbirmos ao esvaziamento e empobrecimento formativo do professor. Assim, a proposta formativa desenvolvida no decorrer desta pesquisa oportunizou reflexões a respeito de possibilidade de superação da precariedade da educação, pois buscou tratar a formação de professores em uma perspectiva crítico emancipadora, abordando a importância da prática pedagógica ser referenciada por uma teoria.

Após este primeiro encontro, criamos um canal de comunicação via grupo de WhatsApp, específico do grupo pesquisado, onde dialogávamos sobre as datas dos próximos Encontros e as estabelecidas previamente pelo FORMACAMPO e GT/UNIRIO, textos etc. Paralelamente, as professoras foram inseridas no *Google Classroom*, onde passaram a ter acesso a todos os materiais do Grupo de Estudo.

Os demais Encontros individuais com o grupo de professores aconteceram com o intuito de sistematizar os conhecimentos abordados no GT e Oficinas, visando potencializar as ações de ensino na EI do Campo e produzir a atividade final do FORMACAMPO. A partir do que era discutido, problematizávamos a relação entre a PHC e a Educação do Campo e voltávamos sempre à prática pedagógica, fazendo o exercício de analisá-la à luz da teoria, bem como pontuar aspectos dos documentos de referência do município. Aprofundamos as discussões a partir destes e de outras referências citadas no quadro abaixo:

Quadro 06: Textos e lives formativas

| TEXTOS | LIVES |
|---|--|
| <p>SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica na educação do campo. <i>In</i>: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.</p> <p>https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf</p> | <p>Tema: Que Educação Infantil queremos? Expositora: Profª Drª: Lucinéia Maria Lazaretti (UNESPAR) https://www.youtube.com/watch?v=kwrtusl6wxw</p> <p>Tema: Formação de Professores, Educação Infantil e Pedagogia Histórico-Crítica. Expositora: Profa. Ma. Rosane Faganello Zanon– SMEC/Medianeira - PR. https://www.youtube.com/watch?v=AifdlnJ1Ov8</p> <p>Tema: Oficina Educação Infantil: Sem Medo de Ensinar Expositoras: Profª Karina Locilha Cocato (PME/Bauru-SP) e Profª Lilian A. Domingos da Silva (PME/Bauru-SP). https://www.youtube.com/watch?v=XxZvunfnAdk</p> |

Fonte: Elaboração própria, a partir de estudos prévios realizados (2023).

Os encontros do Grupo de Estudos/UNIRIO fizeram parte da pesquisa Nacional vinculada à UNIOESTE que possibilita a organização de grupos de estudo que discutem anualmente a PHC. Em 2023, foram discutidas a implantação e implementação da PHC em alguns municípios, além de cada encontro contar com o relato de experiência de professores das redes. Aconteceram de maneira síncrona, via *Google Meet*, 1 vez ao mês entre os meses de abril e outubro, sempre aos sábados das 10:00 às 12:00 da manhã, mas ficavam também disponíveis de modo que poderiam ser acompanhados em outro momento. Dessa maneira, os primeiros encontros que haviam sido realizados, antes da apresentação da proposta da pesquisa, puderam ser retomados, sem nenhum prejuízo.

Como desdobramento desses momentos, as professoras foram certificadas pela UNIOESTE e tiveram seus nomes vinculados à produção do relatório final, publicado nos Anais⁵² do grupo de Estudo, disponíveis no site da Universidade.

As oficinas relacionadas à EI do/no Campo e às Turmas multisseriadas compuseram o programa de Extensão FORMACAMPO/UESB. Neste curso, as professoras não puderam ser inscritas, pois já havia findado o período de inscrições e o município de Amargosa também não realizou adesão ao Projeto. Por meio de conversa com a pesquisadora, que já fazia parte deste movimento, as professoras aceitaram participar, mesmo sem direito à certificação, por entenderem a importância das discussões trazidas e potência do trabalho. Tais momentos tiveram datas determinadas pela própria organização e foram transmitidos pelo canal do GEPEMDECC⁵³ sendo uma formação mista, com atividades síncronas e assíncronas.

Mesmo sem a formalização no projeto, as professoras foram envolvidas na produção coletiva e colaborativa de uma sequência didática⁵⁴ para a EI do/no Campo (atividade final assíncrona do curso) onde utilizamos a PHC como embasamento teórico para a produção. Tal atividade comporá um e-book com diversas sequências didáticas para a EI do/no Campo que será posteriormente publicado e se encontrará disponível do site da UESB/GEPEMDECC.

Compreendemos que esta tarefa se constituirá como fonte de apoio aos professores (não apenas os envolvidos na pesquisa, mas a todos que acessarem este material) nos momentos do planejamento pedagógico, uma vez que nasce de um contexto real, da prática social concreta

⁵²<https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/PedagogiaHist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica2023/anais>

⁵³ Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade-UESB.

⁵⁴ Aqui, compreendemos sequência didática como um conjunto de atividades que dialogam entre si por meio de um tema maior e não como uma sequência linear, técnica e delimitada. Dessa maneira, o trabalho foi realizado pensando na didática da PHC, envolvendo os seus cinco passos e partindo da realidade material concreta dos alunos. Apresentaremos a sequência e a explicação mais detalhada para a composição da mesma mais adiante nos itens 4.2 e 4.3 desta pesquisa.

de quem convive diariamente com o fazer docente, e de quem transitou num movimento de ir e vir entre prática e teoria, forjando a práxis pedagógica.

4.2 - A peça

A seguir, apresentamos um quadro síntese das atividades formativas realizadas no decorrer da pesquisa, seguido de um detalhamento minucioso das mesmas.

Quadro 07: Quadro síntese das formações realizadas

| Tipo/vinculação | Tema | Formato | Carga-horária |
|---|--|---------|---------------|
| Grupo de Estudos/UNIRIO-Pesquisa Nacional/UNIOESTE | Implantação e implementação da PHC em alguns municípios e relato de experiência de professores das redes | On-line | 50h |
| Lives/oficinas- Programa de Extensão FORMACAMPO/UESB | Educação Infantil do/no Campo e turmas multisseriadas | On-line | 80h |
| Encontros individuais com o grupo de professoras e a pesquisadora | Sistematização dos conhecimentos abordados no GT, lives/oficinas | On-line | 12h |

Fonte: Elaboração própria, a partir de estudos prévios realizados (2023).

CALENDÁRIO/ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS INDIVIDUAIS COM O GRUPO DE PROFESSORAS/2023- CARGA HORÁRIA- 20 h

I Encontro: 29/06/2023

Pauta do I Encontro: Apresentação da proposta de pesquisa/termos de autorização e consentimento/organização de cronograma de estudo e produção.

Mediadora: a pesquisadora

II Encontro: 05/07/2023

Pauta do II Encontro: Debate sobre os encontros do GT/UNIRIO e FORMACAMPO que antecederam a apresentação da proposta. Estudo das Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa (ementário da EI) e da Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa (organização curricular da EI).

Mediadora: a pesquisadora

III Encontro: 02/08/2023

Pauta do III Encontro: Discussão sobre as demandas levantadas no encontro anterior em observância às Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa e Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa. Sistematização de conhecimentos dos Encontros e Oficinas deste período, levantamento de demandas didáticas a partir da prática social dos alunos.

Mediadora: a pesquisadora

IV Encontro: 24/08/2023

Pauta do IV Encontro: Sistematização de conhecimentos dos Encontros e Oficinas deste período. Momento de escuta com possibilidades de temas e definição dos mesmos. Tempestade de ideias para inicialização da sequência didática.

Mediadora: a pesquisadora

V Encontro: 30/10/2023

Pauta do V Encontro: Sistematização de conhecimentos dos Encontros e Oficinas deste período. Momento de socialização de ideias para compor a sequência didática.

Mediadora: a pesquisadora

VI Encontro: 19/12/2023

Pauta do VI Encontro: Encaminhamentos para avaliação sobre o processo formativo e suas implicações com a prática docente.

Mediadora: a pesquisadora

CALENDÁRIO/ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO GEPHC 2023

GTUNIRIOPHC PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA- CARGA HORÁRIA- 50 h

Atividade pré-Encontro - vídeo com informações importantes da coordenação nacional dos Grupos de Estudos da PHC - prof. José Paulino - com acesso via link a seguir:

<https://streamyard.com/jbwgyhyzz5di>

I e II Encontro: 29/04/2023

Pauta do I Encontro: Apresentação do Projeto e Planejamento

Pauta do II Encontro: Tema: "A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FORMAS, EXIGÊNCIAS E DESAFIOS"

Link de acesso ao texto

https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_79cfe4b9d39049e69c6f5008c7c8b828.pdf

Link de acesso ao vídeo do I e II Encontro

Vídeo do I Encontro: <https://www.youtube.com/watch?v=WTm-SppJ45U>

Mediação:

Prof.^a Dr.^a Rosimeri Pereira

Acadêmico Alexander Schio

Bibliografia

ORSO, J. P. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-313.

Questões orientadoras:

- 1) A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem um percurso de mais de 40 anos. Nesse período ocorreram diversas tentativas de institucionalização e de implementação dessa teoria educacional. O que diferencia a institucionalização e a implementação da PHC?
- 2) Da relação entre prática pedagógica e institucionalização da PHC podem resultar três posições. Quais são e como se caracterizam cada uma delas?
- 3) A PHC é uma teoria pedagógica que envolve a totalidade do processo de ensino e aprendizagem considerando suas múltiplas determinações, mas isso também pode ser contemplado por outras teorias pedagógicas. Discuta com seus colegas e amigos: o que diferencia a PHC das outras teorias ou práticas pedagógicas?
- 4) Quais os equívocos, reducionismos e mal-entendidos que envolvem a relação entre a questão da historicidade e da contra-hegemonia na PHC e como elas aparecem nesta teoria?
- 5) Entre os educadores, é comum encontrar, mesmo entre os críticos, um certo negacionismo em relação à transformação social. Como se coloca a questão da transformação para a PHC e como podem ser superados os equívocos em relação a essa temática?

6) Os processos de institucionalização da PHC podem ser iniciados na base, por demanda dos educadores ou por iniciativa do poder executivo, dos gestores. Quais as principais diferenças e implicações de cada uma dessas modalidades?

7) De acordo com o autor, a PHC “não se constitui num fim em si, objetiva a transformação social”, mas, para que haja uma prática pedagógica transformadora existem condições e exigências. Qual é o a priori de sua implementação?

8) Para ser reivindicada a sua institucionalização e para que se alcance a sua implementação, a PHC precisa ser conhecida, estudada, debatida e apropriada pelos educadores. Algumas ações para a difusão e estudos sobre a PHC estão sendo realizadas pelo HISTEDBR e pelo HISTEDOPR, GT de Cascavel-PR. Como isso vem acontecendo e por que o autor associa esses processos ao Cavalo de Tróia?

III Encontro: 13/05/2023

Tema "ANÁLISE DOS DIFERENTES PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ"

Link de acesso ao texto

https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_55ac65b7e7b44eabb6bb44890dfec650.pdf

Link de acesso ao vídeo do III Encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=B662dcwbiS4>

Mediação:

Professor Convidado Dalton Alves (UNIRIO)

Profª Regiane Rocha (PME- Paraguaçu Paulista/SP)

Bibliografia

TONIDANDEL, Sandra. Análise dos diferentes processos de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 239-251.

Questões Orientadoras:

1) No ano de 1990 ocorreu a primeira experiência de institucionalização da PHC, por meio do Currículo para a Escola Pública do Paraná, resultado de um projeto político levado a cabo por educadores cientes de sua posição enquanto classe trabalhadora. Qual o contexto histórico e político que permitiu chegar a essa institucionalização?

2) Em 1981 o Movimento dos Educadores em defesa da escola pública fez sérias denúncias em relação à indiferença da classe dominante para com a educação pública. No Paraná os críticos da formação humana apontaram a ausência da formação para a faixa etária obrigatória – 7 a 14 anos. Essa preocupação dos educadores para com a escola pública foi encampada pelo PMDB, que eleito em 1982, permaneceu no governo do estado até 1983. Nesse período, como se deu a participação dos educadores no sentido de pressionar a oferta, o financiamento e a manutenção de uma educação pública crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético? Como a militância de esquerda auxiliou na superação do conservadorismo na educação paranaense?

3) Com o avanço das discussões do Movimento dos Educadores, que buscava uma alternativa à educação tecnicista, e o início das formulações da PHC no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, a equipe do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) propôs a construção de uma proposta pedagógica para a área de Língua Portuguesa, que resultou na criação de grupos de estudos que debatiam práticas alternativas à “anti-educação”. Esse movimento não passou despercebido pela burguesia, que convenceu o grupo acerca de outras alternativas pedagógicas. Que pedagogias eram essas e quais as consequências de sua implementação?

4) Sabedora do perigo de uma educação pública crítica, a burguesia paranaense permitiu a sua institucionalização, porém, não proporcionou as condições para que se implementasse de forma efetiva. Como ocorreu isso e que indicadores revelam essa “sabotagem”?

5) Durante o segundo governo do PMDB (Álvaro Dias), iniciado em 1987, os trabalhos da DEPG foram retomados e se direcionaram para que os filhos dos trabalhadores pudessem sintetizar o conhecimento científico e, embora a nomenclatura da PHC não aparecesse nos documentos oficiais, a sua fundamentação teórica estava presente. Quais as mudanças propostas neste período e como o estado reagiu frente à incompatibilidade entre a qualidade da educação reivindicada e os interesses da classe dominante?

6) Como se relacionam o “30 de Agosto”, a PHC no município de Curitiba e sua institucionalização pelo estado do Paraná?

7) A implementação da PHC pelo/no estado do Paraná foi alcançada? Quais foram os limites evidenciados?

8) Tomando como referência a experiência do estado do Paraná, considerando que vivemos numa sociedade capitalista, pode-se concluir que a institucionalização e a implementação são possíveis de se realizar ou não? Por quê?

IV Encontro: 03/06/2023

Tema: "OS DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ITAIPULÂNDIA – PR"

Link de acesso ao texto

<https://shre.ink/QwJl>

Link de acesso ao vídeo do IV Encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=Tz7oIxhmVDY>

Mediação:

Profª Carita Pelição e Acadêmica Rosane Brito

Bibliografia

ORSO, P. J.; BALZAN, C. S. Os desafios da institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, p. 159, 2014.

Relato de Experiência:

Profª Deborah Miranda Alvares (PME- Bauru/SP)

Bibliografia:

ROSA, Denise Baleeiro. **Perspectiva de Gestão Escolar para/na Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado) – PPGE, Marília, UNESP, 2020.

Link de acesso ao texto:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192802/rosa_db_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Questões orientadoras:

1) Os autores apontam estudos que indicam certa singularidade histórica no processo de construção da escola e nas lutas sociais pela educação na região oeste do Paraná em que se localiza o município de Itaipulândia. Existiria nessa região um “sistema educacional”, ou, ao menos, uma caminhada para essa construção? A que fatores sócio-históricos se devem essa característica peculiar dessa região?

2) Desde a sua emancipação houve em Itaipulândia uma preocupação com a busca por um direcionamento da educação pública municipal. Como isso pode ser percebido na história da educação do município? Que medidas foram tomadas para amenizar o impacto dos PCN e da Pedagogia de Projetos no município? Como a percepção de que essas propostas pedagógicas secundarizavam os conteúdos disciplinares impactou os anos que se seguiram na educação municipal e como a PHC aparece nesse percurso?

3) No que se refere à materialidade da ação educativa brasileira, Saviani (1994), citado pelos autores, aponta três desafios que se destacam, além dos próprios da PHC. Quais são e como a PHC tenta superá-los?

4) A realidade específica de Itaipulândia também enfrentou desafios para a institucionalização da PHC, mas, partindo de proposições feitas por um grupo de educadores que foram encampadas pelo coletivo de professores e encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação e aos poderes executivo e legislativo, a reivindicação era de que se construísse uma política educacional no município. Qual a importância desse projeto? Quais são as principais características dessa política educacional e como ela se assenta na PHC?

5) Na implementação da PHC um dos grandes desafios é a formação de professores. Como o município de Itaipulândia se organizou para superar esse desafio?

7) Que desafios permanecem nessa e em outras tentativas de institucionalizar a PHC enquanto uma pedagogia contra-hegemônica? Quais as possibilidades de avanço no sentido da superação de uma educação burguesa e a construção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora?

V Encontro: 01/07/2023

Tema: "A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O QUE REVELA A EXPERIÊNCIA DE CASCAVEL?"

Link de acesso ao texto

https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_c97021d569434ae195375a56f1bae192.pdf

Link de acesso ao vídeo do V Encontro

https://drive.google.com/file/d/1tTwdVNxk00rhglBiUXp2wtKRpeIP4_ri/view?usp=drivesdk

Mediação:

Prof. Dr Henrique Duarte Neto (IFPE/PROFEPT)

Mestrando Gwerson Santos - Docente/Educação do Campo em Parauapebas-PA (PPGEDU/UFRS)

Academica Lohany Domingos (UNIRIO)

Academica Priscila Santos Gama Franco da Silva (UNIRIO)

Bibliografia

MAZARO, L. D. V.; ORSO, P. J. A institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica: o que revela a experiência de Cascavel. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 273-286.

Relato de Experiência:

Mestranda Daniele Certo da Silva (Docente da Rede Municipal de Bauru)
A debatedora ficou de compartilhar um vídeo relatando um conjunto maior de dados relativos ao exercício docente.

Fonte: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

Bibliografia:

ORSO, J. P.; MALANCHEN, J. Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-b.pdf>

Questões Introdutórias:

1. Na contramão das pedagogias hegemônicas, comprometidas com a reprodução da sociedade existente, a pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético,

defende a existência da realidade objetiva e do saber objetivo. Qual a importância dessa defesa para a educação?

2. De acordo com Saviani, cabe à educação promover a superação do senso comum e a construção da consciência filosófica, como, aliás, também vimos nos encontros de 2021. Para o autor, “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” Discuta com seus colegas o que significa isso e como fazer.

3. Qual a importância da defesa do saber sistematizado produzido historicamente e coletivamente pelos homens, feita pela PHC aos educandos por meio do currículo escolar?

4. Quais consequências acarretam para a educação a adoção do construtivismo, do pós-modernismo, do multiculturalismo, do idealismo, dos parâmetros curriculares nacionais e da pedagogia das competências, incluídas a reforma do Ensino Médio e a BNCC?

5. Em oposição ao conhecimento cotidiano, a PHC afirma a necessidade de a escola trabalhar com o saber metódico e científico. Quais são suas características?

6. Objetividade e neutralidade não se confundem. Qual a especificidade e a diferença que existe entre elas?

7. Como se caracteriza uma pedagogia verdadeiramente revolucionária?

Questões Norteadoras: Quinto encontro – A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O QUE REVELA A EXPERIÊNCIA DE CASCAVEL?
Neide da Silva Duarte de Matos e Leonete Dalla Vecchia Mazaro

Questões orientadoras:

1) O município de Cascavel, pertencente à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, fez parte de um processo que pensou referenciais curriculares regionais. Alguns questionamentos, surgidos do cotidiano escolar, provocaram reflexões que apontaram elementos teóricos que deveriam ser contemplados. Quais foram os questionamentos e que conceitos necessitariam

permear uma proposta curricular com base naquelas reflexões? Em que se fundamentaram os estudos realizados na Rede Municipal de Ensino?

2) A partir do ano de 2004, o município de Cascavel passou a discutir sistematicamente sobre a educação ofertada em suas instituições municipais de ensino e os estudos revelaram a incompatibilidade entre o projeto de educação e sociedade que os educadores municipais tinham e os PCN. Somente em 2006, depois de um longo período de estudos, é que a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares deram início à sistematização de um currículo próprio. Como foi a operacionalização desse processo, considerando as diversas áreas do conhecimento? Que aspectos foram contemplados nas versões finais dos três volumes do Currículo?

3) Como se deu e que objetivos tinha a formação continuada dos professores entre 2007 e 2010 em Cascavel? Quais as dificuldades encontradas e os êxitos alcançados nesse período?

4) Como se organizou o processo de formação continuada de professores entre 2011 e 2015 e quais os impactos decorrentes dessa mudança?

5) Qual foi o impacto da obrigatoriedade da BNCC em todas as etapas e modalidades da educação básica e o condicionamento do financiamento da educação para o Currículo do município de Cascavel?

6) Em que medida o processo de formação continuada, iniciado em 2004, contribuiu para que o Currículo de 2008 fosse levado em consideração ao se discutirem as modificações decorrentes da obrigatoriedade da BNCC e a nova política educacional não destruísse completamente a construção feita coletivamente pelos educadores nos anos anteriores?

7) Durante a construção do Currículo de 2008, bem como no período de sua reformulação, segundo as autoras, primou-se por assegurar o bom ensino. O que significa bom ensino e até que ponto os educadores garantiram a sua defesa ou não nas duas versões do Currículo?

VI Encontro: 05/08/2023

Tema: "PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO" – Experiência de Limeira-SP

Link de acesso ao texto (ver capítulo IX)

https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/PHC/Texto_6_Cap_05_pag_99-117_Como_ensinar_O_metodo_da_PHC_e_a_aula_como_unidade_concreta_de_relacoes_sociais.pdf

Link de acesso ao vídeo do VI Encontro

https://www.canva.com/design/DAFq5nxpTPc/HtyMCRN4Z7FRINz4ZMKFiQ/edit?utm_content=DAFq5nxpTPc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Mediação:

Prof^a: Cláudia Gomes de Oliveira (Mestre em Educação- professora da Rede Municipal de Araçatuba/SP)

Prof^o: Leonardo Andrade (Mestre em Educação e professor do Instituto Federal Goiano)

Relato de Experiência:

Prof^a: Fabiana de Souza Ferreira Constâncio Silva (SME-BAURU/SP)

Questões orientadoras:

1) Durante a gestão de José Claudinei Lombardi à frente da secretaria de educação do município de Limeira – SP, a fundamentação teórico-prática da educação era Pedagogia Histórico-Crítica, cuja implementação passou por desafios. Dentre eles, o questionamento recorrente, vindo de educadores, que indagavam o porquê da opção da PHC em detrimento das tendências pedagógicas hegemônicas vigentes no Brasil. Para responder o questionamento, o autor se pautava em três argumentos. Quais eram eles e como eram explicados?

2) Qual era a concepção de Estado apresentada e como a escola atual serve à ideologia hegemônica?

3) Contextualizando o momento histórico, o autor aponta que a sociedade brasileira se encontra sob a domínio do Estado burguês, seguindo a política econômica neoliberal. Dentro desse quadro, o que é mercadorização dos negócios educacionais? Em função de que acontece esse processo?

4) Como as questões financeiras, políticas, ideológicas e administrativas se constituíram em dificuldades a serem enfrentadas na implementação de uma pedagogia contra-hegemônica?

5) Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de Limeira, Lombardi ressaltava que apesar de não haver um projeto próprio de educação, o município adotava uma concepção pedagógica alicerçada no construtivismo e nas pedagogias do aprender a aprender. Como o foco não era a imposição de uma perspectiva pedagógica diferenciada, mas sim a realização de diagnósticos e a identificação dos principais estrangulamentos, após a realização dos fóruns de discussão foram adotados quatro núcleos de ação. Quais foram eles e quais as dificuldades que foram encontradas durante seu estabelecimento?

6) Como seria a educação única para todos e qual deveria ser o compromisso dos educadores nesse processo? Qual é o papel da educação escolar?

7) Para o delineamento das diretrizes para a construção de um projeto educacional para o município centrado na PHC, fruto dos diversos encontros com gestores da educação e professores, foram estabelecidas metas. Quais foram essas metas e quais foram as ações desencadeadas a partir delas?

8) O autor encerra o texto com importantes mensagens aos seus interlocutores, afirmando, baseado em Marx, que não há problema social sem solução, pois os homens não se colocam questões que não podem resolver. Qual é o papel da escola e da educação escolar para a superação do “velho e carcomido” capitalismo? Como a escola e os educadores podem contribuir para a transformação social?

VII encontro: 02/09/2023

Tema: "OS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA"

Link de acesso ao texto

https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_16f954b52218435ab7dd86139f101dad.pdf

Link de acesso ao vídeo do VII Encontro

https://drive.google.com/file/d/1Mp4Urh6yhPKhBVFA36_yOKn1laZc-1Zg/view?usp=drivesdk

Mediação:

Acadêmica Érica da Silva França (UNIRIO)

Profª Etienne Brasão

Prof. Dr. Dalton Alves (UNIRIO)

Relatos de experiência:

Alexandra Dionísio dos Santos- Professora do SME-Bauru/SP.

Questões Orientadoras:

- 1) Como se desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica e como essa teoria se tornou conhecida no Brasil?

- 2) O primeiro processo de institucionalização da PHC aconteceu nos anos de 1990, por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. A partir de então, diversos municípios tentaram institucionalizá-la, transformando-a em sua pedagogia oficial. Os autores destacam que, em geral, a institucionalização ocorre como resultado de um duplo movimento. Quais foram as principais experiências de institucionalização da PHC? Como ocorre esse duplo movimento?

- 3) Como se deu a institucionalização da PHC no município de Itaipulândia/PR? Qual o vínculo que se desencadeou entre a institucionalização da PHC e a reivindicação da criação de políticas públicas para a educação e para os educadores?

- 4) Como se deu a institucionalização da PHC no município de Cascavel/PR? O que os trechos das entrevistas citadas pelos autores revelam sobre esse processo? Qual a importância da formação de professores nesse processo?

- 5) Como a PHC aparece no processo de construção do currículo no município de Bauru/SP? Quais os problemas que se apresentaram durante o processo de elaboração/implementação do currículo neste município? O que os trechos das entrevistas citadas pelos autores revelam sobre esse processo?

- 6) Pode-se afirmar que, em Bauru/SP, ocorreu a institucionalização da PHC? Por quê?

7) Como ocorreu a institucionalização da PHC no município de Limeira/SP? O que os trechos das entrevistas citadas pelos autores revelam sobre esse processo? Quais os principais limites e desafios para institucionalizá-la?

8) Quais são os maiores desafios que, em geral, colocam-se diante das tentativas de se institucionalizar uma pedagogia contra-hegemônica, como é o caso da PHC?

9) É importante lutar pela institucionalização da PHC em outros municípios? Como e de que forma as experiências de institucionalização já existentes podem contribuir para pensar a institucionalização da PHC no seu município ou, caso já tenha sido institucionalizada, para consolidá-la e impedir retrocessos?

VIII Encontro: 10/10/2023

Tema: Avaliação e aprovação do Relatório final para envio e publicação

MEDIAÇÃO: Prof. Dr.^a Rosimeri Pereira, Prof.^o Dalton Alves e Acadêmico Alex Schio

CALENDÁRIO/ORGANIZAÇÃO GERAL DO FORMACAMPO 2023

LIVES GERAIS- CARGA HORÁRIA- 4 h

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MATERIALIDADE DE ORIGEM E TEMPOS ATUAIS: O QUE PRECISAMOS OCUPAR? 25/05/2023

Prof. Dr. Alex Verdério/UFRB

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos/UFRB

Mediação Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura/UFRB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/live/OOvjJRZJBI8?si=4ROuKzSAupE5L3wR>

EDUCAÇÃO INFANTIL- 13/07/2023

Infâncias e Educação Infantil do Campo

Dr.^a Karina de Oliveira Cordeiro/UFRB

Mediação: Yure Oliveira- Gepemdecc/UESB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/watch?v=5UtaWaTmZBU>

FRENTE DE TRABALHO - CLASSES MULTISSERIADAS- CARGA HORÁRIA- 4 h

I Encontro- 07/08/2023

Classes Multisseriadas/Multianos/Multi etapas

Pauta: Classes multisseriadas no Brasil: histórico/políticas públicas, marcos normativos e possibilidades

Dr^o. Fábio Josué Souza dos Santos/UFRB

Dr^a. Terciana Vidal Moura/UFRB

Mediadora: Marilúcia de Jesus Santana Santos/UFRB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

https://www.youtube.com/live/ZzaKQnUFju0?si=81yi_momIZnwNnOC

II Encontro- 18/09/2023

Classes Multisseriadas/Multianos/Multi etapas

Pauta: Classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo

Dr^a. Edna de Souza Moreira/UNEB

M^a. Inaiara Alves Rolim/SEC-Serra do Ramalho-BA

Mediadora: Elaine Moraes Santos/SEC-Laje-BA

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/live/IHNmGnI7bu4?si=8dyTlndS3e7wkDSB>

III Encontro- 30/10/2023

Classes Multisseriadas/Multianos/Multi etapas

Pauta: Formação de educadores de classes multisseriadas: histórico, importância e impactos no fazer pedagógico dos professores

M^a. Inaiara Alves Rolim/SEC-Serra do Ramalho-BA

M^a. Marilúcia de Jesus Santana Santos – SEC/Santo Antônio de Jesus/BA

Mediador: Me. Antoniel dos Santos Peixoto – SEC/Laje e Santo Antônio de Jesus/BA

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/watch?v=bN5R62C1o-U>

IV Encontro- 18/12/2023

Classes Multisseriadas/Multianos/Multi etapas

Pauta: Roda de conversa - Quem disse que estudantes de classes multisseriadas não aprendem?

M^a Shirley Gonçalves de Souza/ Diversidade Étnico-racial Serra do Ramalho-BA

Prof^a. Fernanda dos Santos Ferreira/ Pedagoga e professora da Educação básica desde 2016

Mediadoras: M^a. Inaiara Alves Rolim/SEC-Serra do Ramalho-BA

Ma. Marilucia de Jesus Santana Santos – SEC/Santo Antônio de Jesus/BA

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

https://www.youtube.com/watch?v=jN_aJr0JNWo

FRENTES DE TRABALHO- EDUCAÇÃO INFANTIL -CARGA HORÁRIA- 40 h

I Encontro- 30/08/2023

Educação Infantil do/no Campo

Pauta: Acolhida/Explicação sobre o funcionamento da frente de trabalho e atividades que serão desenvolvidas/Resgate histórico sobre as lutas e conquistas da Educação Infantil do/no campo.

Euza Souza Sampaio Silva- Gepemdecc/UESB

Mediadora: Valéria Souza Lima Brito- Gepemdecc/UESB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

https://www.youtube.com/live/ygKmXRDmEZU?si=0T64qTJ2VB_7foXC

II Encontro- 03/08/2023

Educação Infantil do/no Campo

Pauta: Prática pedagógica/vivências

Euza Souza Sampaio Silva- Gepemdecc/UESB

Mediadora: Valéria Souza Lima Brito- Gepemdecc/UESB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/watch?v=xRAT32qcFbU&t=241s>

III Encontro- 12/09/2023

Educação Infantil do/no Campo

Pauta: Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Diferenciar para incluir

Profa. Me. Josleide Cristina/UFRB

Euza Souza Sampaio Silva- Gepemdecc/UESB

Mediadora: Valéria Souza Lima Brito- Gepemdecc/UESB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/watch?v=Xp6BLREyNfl>

IV Encontro- 27/09/2023

Educação Infantil do/no Campo

Pauta: Um relato do conselho municipal de educação de Correntina-BA sobre a garantia de direitos para as crianças das escolas do campo

Marisete Alves da Silva Araújo - Presidente do Conselho Municipal de Correntina-BA

Mediadora: Mediadora: Valéria Souza Lima Brito- Gepemdecc/UESB

Link de acesso ao vídeo do Encontro:

<https://www.youtube.com/watch?v=KsJACDSZbtc>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA APRESENTADA A FRENTE DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO DO FORMACAMPO/2023

❖ **CRÉDITOS:** Deise Soraia Marta de Souza Galvão

Colaboração: Angely Sousa de Almeida

Grace dos Santos Lima

Josecleide Arcanjo dos Santos

Maria de Lourdes Lisboa

Rita de Cássia Dias Oliveira

❖ **ESCOLAS DO NÚCLEO 02:** Deolinda Maia Sales/ Dr. Armando da Silva Libório/ Edvaldo Machado Boaventura/ Artur de Almeida Passos e Prof. Edelzuito Soares

❖ **MUNICÍPIO:** Amargosa

❖ **TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:** Vale do Jequiriçá

❖ **NOME DA ATIVIDADE/SEQUÊNCIA DIDÁTICA:** Hábitos alimentares saudáveis: agroecologia para crianças

❖ **DURAÇÃO:** 1 semana

❖ **CONTEÚDOS ABORDADOS:**

Alimentação (Tipos de alimentos/ Hábitos alimentares/ Origem e preparo dos alimentos);

Noções sobre agroecologia, agrofloresta, plantações, o que as plantas precisam para germinar/ crescer e partes da planta;

Clareza na exposição das ideias

Sons iniciais das palavras

Registros gráficos

Sons da língua e sonoridade das palavras

Receita

Música

Números e quantidades

Correspondência

Som, ruído e silêncio

Suportes, materiais, instrumentos e técnicas das Artes Visuais e seus usos.

❖ **OBJETIVOS:**

Conhecer o que caracteriza uma alimentação saudável e não saudável em nossa cultura;

Reconhecer hábitos de alimentação saudável no contexto escolar e familiar;

Conhecer e valorizar a cultura alimentar local;

Conhecer a origem e o preparo de diferentes tipos de alimentos;

Identificar os elementos essenciais para sobrevivência das plantas;

Conhecer as partes das plantas;

Reconhecer a importância da agroecologia para a manutenção dos sistemas e vida humana;

Comunicar suas ideias, necessidades, desejos e compreensões de mundo com clareza progressivamente;

Comunicar-se com diferentes intenções, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção;

Representar ideias, desejos e sentimentos por meio de escrita espontânea e desenhos para compreender que aquilo que está no plano das ideias pode ser registrado graficamente;

Perceber a palavra como unidade de sentido e significação;

Relacionar o fonema ao grafema que o representa;

Conhecer as diferentes características e a função social dos gêneros em estudo;

Contar em diferentes situações;

Comparar quantidades;

Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio;

Compreender o uso das técnicas e instrumentos para o desenvolvimento das Artes Visuais.

❖ **DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

1º dia

Na rodinha, acolher os alunos com a brincadeira musical: O que tem na feira?

<https://youtu.be/n536wes5YWw?si=XLnkbRKpXv86Jqqq>

Letra:

“Diz para mim, diz para mim

O que tem na banca do Sr. Joaquim?”

À medida que for cantando, apresentar alimentos que podemos encontrar na feira livre.

Ao término da brincadeira, perguntar aos alunos se eles conhecem os alimentos citados e se costumam comê-los. Relacionar cada alimento citado a sua correspondente parte da planta (se é uma raiz, um caule, uma folha, flor ou fruto). Aproveitar para perguntar também se os pais ou alguém da família tem banca na feira e quais alimentos vendem. Pedir para que as crianças perguntem em casa se eles mesmos plantam ou se compram de terceiros para revender.

Dando continuidade, questione:

Vocês acham que se alimentam bem?

O que vocês costumam comer durante o dia?

De onde será que vêm esses alimentos?

Listar os alimentos sinalizados pelas crianças/após, fazer a leitura em voz alta enfatizando a letra inicial e comparar a lista do nome dos alunos que deve estar exposta na sala. Realizar coletivamente a contagem dos alimentos citados.

Distribuir imagens e embalagens de alimentos para que os alunos digam se pensam ser saudáveis ou não e expliquem o porquê. Ao término, realizar a contagem dos itens de cada grupo. Comparar o que teve mais ou menos.

Posteriormente, a professora irá conversar com os alunos sobre o conteúdo em pauta e, em seguida, pedir para que eles classifiquem novamente as imagens e embalagens em alimentos saudáveis ou não. Realizar o trabalho de contagem novamente e comparar com o anterior para ver se houve alterações.

Montagem de um cartaz coletivo com alimentos saudáveis e não saudáveis: Dispor revistas e livros disponíveis para recorte, para que as crianças manipulem, pesquisem, recortem e cole as imagens.

Em seguida, solicitar que desenhem e escrevam em seu caderno um alimento saudável que costumam comer.

Solicitar que as crianças tragam uma garrafa pet no dia seguinte.

2º dia

Na rodinha, acolher os alunos com o clipe: Gostosuras Naturais (Mundo Bitá)

<https://youtu.be/s6hFi6aUBoQ?feature=shared>

Letra:

“De uma semente nasce a primavera, brota um broto pela terra
Certamente no futuro alimentará alguém
As plantas crescem procurando pela luz, o calor do Sol que lhes conduz
Pouco a pouco vão se transformando num belo pomar

Colher verduras maduras no pé
Provar as frutas mais doces que houver
Encher a mesa com o que a natureza der

Na nossa horta tudo é transformação, é do trigo que se faz o pão
As raízes são delícias enterradas pelo chão
Levar legumes para a sopa do jantar, arroz com feijão pra almoçar
Generosa nossa terra tem tanto pra ofertar

Colher verduras maduras no pé
Provar as frutas mais doces que houver
Encher a mesa com o que a natureza der

Colher verduras maduras no pé
Provar as frutas mais doces que houver
Encher a mesa com o que a natureza der”

Conversar com as crianças sobre a 1ª estrofe da música.

*“De uma semente nasce a primavera, brota um broto pela terra
Certamente no futuro alimentará alguém
As plantas crescem procurando pela luz, o calor do Sol que lhes conduz
Pouco a pouco vão se transformando num belo pomar”*

Explicar que quando plantamos, não colhemos de imediato. Leva um tempo que é diferente entre uma planta e outra. Mas que nem todas as pessoas podem plantar porque não têm onde fazer isso. Às vezes até trabalham na lavoura, mas para terceiros e não para o seu consumo. Tem algumas pessoas que moram em suas próprias casas, mas tem outras que moram em terrenos de outros, o que inviabiliza o plantio.

Falar que a agricultura familiar é que sustenta a mesa das pessoas e não a produção em larga escala (agronegócio).

Falar sobre a importância do plantio livre a agrotóxicos, não só pela contaminação dos alimentos, mas pela contaminação das pessoas que aplicam, dos rios, animais etc.

Os alimentos plantados com agrotóxicos não são bons para a saúde.

Questionar:

Porque e para que as pessoas plantam?

Do que as plantas precisam para germinar, crescer, dar flores e frutos?

Vocês já plantaram ou ajudaram alguém plantar alguma semente ou mudinha de planta? Como foi feita?

Distribuir sementes de milho e feijão para realizar a experiência do plantio da semente na garrafa pet e dividi-las entre lugares que recebem luz do sol e outro que não recebe para fazermos o acompanhamento diário e ver o que acontece. O registro deve ser numérico (demarcando cada dia- ex: dia 1; dia 2...) e por desenho ou escrita convencional sobre as alterações visualizadas.

Pedir para que as crianças socializem as respostas das famílias acerca da pergunta realizada no dia anterior: se eles mesmos plantam ou se compram de terceiros os produtos para revender na feira livre da cidade.

Instigar as crianças a pensarem se esses produtos são plantados da mesma maneira.

O que podemos usar para as plantas ficarem fortes e viçosas?

Pedir para que perguntem as famílias o que elas utilizam para adubar o que plantam e por que preferem esse tipo de adubo.

Desenhar e pintar a experiência de plantio realizada na escola ou em casa. Fazer o registro escrito, mesmo que de maneira não convencional.

3º dia

Acolher as crianças com o vídeo “ Meu Mundo” (Projeto Emcantar) e, em seguida, trabalhar a letra da música.

<http://br.youtube.com/watch?v=MIOh3NIuEzY>

Letra

Amarelou de manhã

Lá na rocinha

Quando o Sol chegou
Lá no meu quintal

Galo cantou sua canção
De manhãzinha
Tirando da cama todo o pessoal
Café quente na cozinha
Fogão de lenha a esquentar
Broa de milho e pão-de-queijo
Depois sair pra trabalhar

Joga a enxada
E a semente na rocinha
Terra boa quando chove
Tudo faz brotar
Nesse sossego eu vou levando
Essa vidinha
E o resto do mundo
Está pra estourar

O meu mundo é pequeno
Mas é grande o meu amor
Tenho tudo o que quero
Sou feliz e cantador

O meu mundo é pequeno
Mas é grande o meu amor
Tenho tudo o que quero
Sou feliz e cantador

Questione:

Quais os tipos de alimentos citados na música? Eles são saudáveis ou não?

Qual ave é citada na letra da música?

Por que é bom quando chove lá na rocinha?

De qual lugar a música fala?

O que a música fala sobre a vida no campo?

Como é o nome da sua comunidade ou roça?

Você sabe que a sua comunidade/roça fica dentro do município de Amargosa?

Pedir para que as crianças socializem as respostas da pergunta feita no dia anterior às famílias:

(o que elas utilizam para adubar o que plantam e porque preferem esse tipo de adubo).

Conversar com as crianças a 5ª estrofe da música:

“Nesse sossego eu vou levando

Essa vidinha

E o resto do mundo

Está pra estourar”

Instigar às crianças a pensarem o que significa dizer que “e o resto do mundo está para estourar”?

Após ouvi-las com atenção, explicar que precisamos pensar em um modo de produção sustentável. Pois os recursos da natureza (plantas, água, animais etc.) estão sendo destruídos pelos homens de maneira que só pensam em explorar a natureza para ganhar dinheiro.

Para plantar uma roça, por exemplo, não é necessário derrubar ou queimar a mata (que não é só a madeira e sim a casa de várias espécies de animais e que também é responsável pela pureza do ar e conservação das águas). Sem a água os seres vivos não podem sobreviver!

Leitura e reflexão do livro *O menino e árvore* de Shel Silverstein, disponível em:

<https://pt.slideshare.net/VeraMonteiro3/a-rvore-generosa-12330095>

Solicitar que os alunos façam a releitura da obra a partir de desenhos, pinturas, modelagem ou colagens.

4º dia

Acolher as crianças com o vídeo “ Tico: agrofloresta para crianças” (Débora Paiva)

<https://youtu.be/XQhDAC2Qgcs?feature=shared>

Explorar as ideias trazidas pelo vídeo (agrofloresta, adubação e forração da terra, a relação das plantas em um mesmo espaço e possibilidades da realização desse sistema, mesmo em pequenos espaços.

Perguntar as crianças se conhecem ou já viram alguma agrofloresta.

Realizar um passeio na comunidade, com a intenção de explorar a paisagem, observando como são feitas as plantações, se existem lugares queimados, árvores cortadas, ouvir os sons que a

natureza emite etc. Se possível, conversar com um agricultor familiar a respeito de como ele produz e que tipo de adubo usa em suas plantações. Escolher a sombra de uma árvore, ou outro local, para a realização de um lanche coletivo com produtos advindos da agricultura familiar. Ao retornar para escola, fazer um momento de escuta sobre o que as crianças acharam do passeio, o que observaram e o que mais chamou a sua atenção, realizando a listagem do que foi sinalizado, no quadro. Aproveitar o momento para enfatizar o trabalho com a leitura/escrita e contagem. Em seguida, dividir as crianças em pequenos grupos, dispondo materiais para produção coletiva de um cartaz registrando o passeio.

Apresentação da produção para o grupo.

5º dia

Acolher as crianças com o vídeo “Comida que alimenta” (ONG- Sabiá)

<http://www.ecoagri.com.br/animacao-explica-para-criancas-o-que-e-agroecologia-e-sobre-a-importancia-da-alimentacao-organica/>

Explorar o vídeo a partir de um conversa com as crianças a respeito da diferença dos alimentos produzidos pela agricultura familiar X agronegócio, sementes crioulas, produtos beneficiados, trabalho cooperativo sobre os produtos da merenda escolar oriundos da agricultura familiar que chegam às escolas por meio do PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar (e que uma boa parte dos alunos não gostam de consumir). Falar sobre a importância de manter uma alimentação saudável, dando oportunidade de saborear novos gostos e comer menos industrializados, além da valorização da produção local e comercialização dos seus produtos. Incentivar o consumo desses alimentos (que costumam ter baixa saída *in natura*). Muitas vezes é necessário incrementar com algumas receitas para que os produtos sejam consumidos. Por exemplo: o aimpim é preciso fazer um bolo, beiju; da banana, vitamina etc.

Expor o cardápio escolar e realizar a leitura juntamente com as crianças, identificando esses produtos e os dias da sua distribuição.

Convidar a merendeira da escola para falar um pouco sobre a higiene e preparo diário do lanche dos alunos e também colaborar com o preparo de uma salada de frutas com os produtos do PNAE. Utilizar músicas quem falem de alimentos enquanto realiza a preparação. Algumas sugestões:

Sopa (Palavra cantada) <https://youtu.be/x5Dm5FcvIOw?feature=shared>

Suco de frutas (Bento e Totó) <https://youtu.be/7AuJ6hY9vNA?feature=shared>

O super Joaozinho adora comer verduras (Canal do Joaozinho) https://youtu.be/-LwXqOqm_h4?feature=shared

Após o consumo, listar os produtos utilizados, o modo de preparo e os cuidados necessários para a produção desta receita.

Finalizar a aula com a história “ A cesta da Dona Maricota” (Tatiana Belinky)

<https://youtu.be/s6hFi6aUBoQ?feature=shared>

Obs: Outras atividades que podem ser incluídas para a ampliação da sequência proposta.

Reunir os materiais produzidos durante a semana para promover uma exposição para toda escola;

Releituras de obras de arte que retratem a vida no campo;

Promover a simulação de uma feira com venda de produtos e trabalho com dinheiro;

Convidar um agricultor familiar para desenvolver uma oficina sobre técnicas agroecológicas de plantio e sobre as músicas que costumam cantar enquanto trabalham;

Visitar uma cooperativa ou casa de beneficiamento de produtos;

Organização de horta na escola etc.

4.3 - A produção da sequência

A sequência aqui apresentada foi pensada para ser executada com crianças de 4 e 5 anos, tanto em turmas únicas ou na Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas, resguardadas as devidas adequações aos alunos das turmas maiores. Nascida como demanda de um produto final da frente de trabalho da Educação infantil do/no campo do curso de extensão do FORMACAMPO 2023, mas sem perder de vista as reais necessidades apontadas pelas professoras nos encontros individuais de sistematização das formações.

Passadas as orientações da frente de trabalho sobre os elementos essenciais que deveriam conter na sequência, discutimos a importância de se estabelecer uma temática geral que conduzisse o trabalho e subsidiasse o desenvolvimento dos conteúdos essenciais às crianças.

Vários temas foram suscitados, mas as professoras foram unânimes em falar da importância em desenvolver um trabalho sobre hábitos alimentares saudáveis, pois existem muitos alunos nas turmas com obesidade e/ou subnutridas que não costumam comer nem da merenda escolar. Problematicamos a questão dos alimentos ligada aos conceitos de agricultura familiar e soberania alimentar e, partir daí as professoras das turmas multisseriadas relataram a

dificuldade que sentem em trabalhar com a disciplina Educação do Campo⁵⁵ por existirem poucos materiais de pesquisa e referências. Dessa maneira, acordamos em atrelar o tema da alimentação estabelecido à questão da agroecologia para crianças. Outro acordo que fizemos foi a sequência didática trabalhar com diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da PHC, uma vez que estávamos participando de uma formação nesta área.

O fio condutor da sequência nos possibilitou o trabalho com diversas formas de expressão, por meio de atividades de representação oral e escrita, representação gráfica, artística, científica e matemática que não deixavam perder o todo de vista e por entendermos o quanto necessário se faz diversificar os instrumentos para desenvolver o trabalho com crianças pequenas. A exploração da escrita, mesmo que de maneira não convencional e dos desenhos ao serem conjugados “(...) à oralidade, [veicula] informações sobre como os meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos” (Gobbi, 2005, p. 89 *apud* Marsiglia, 2011, p. 69).

Assim, a partir dos objetivos expressos na sequência é possível perceber a importância dos conteúdos trabalhados e a sua relação com a proposta expressa na PHC de subsidiar os filhos e filhas da classe trabalhadora para a construção de uma nova sociedade.

De acordo com os passos da didática histórico-crítica, priorizamos iniciar as aulas (prática social) a partir de conversas subsidiadas sempre por uma música, vídeo educativo, brincadeira ou animação para observar o que as crianças já sabem e posteriormente dar corpo às discussões. Aqui também temos margem para retomar questões já vistas, bem como suscitar coisas novas e compreender a visão da criança a respeito.

Para o momento da problematização, utilizamos questões relativas não apenas ao tema central, mas às várias dimensões científicas, artísticas, social e filosóficas no intuito de não fragmentar o saber.

A instrumentalização compreendeu tarefas diversas como sessão de vídeos e debates, brincadeiras cantadas e repetidas, desenhos, pinturas, colagens e registros gráficos em geral, experimentos, manuseio de embalagens e frutas com produção de receita, seriação,

⁵⁵ A disciplina Educação do campo foi inserida no currículo das escolas do campo de Amargosa a partir do ano de 2016 com a construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa. De acordo com o ementário do próprio documento, a disciplina propõe a realização do trabalho de 1º ao 5º ano focando em seis tópicos, a saber: Agroecologia; soberania e segurança alimentar; sustentabilidade; agricultura familiar e a valorização do homem do campo. Apesar da Proposta não contemplar as turmas de Educação Infantil em seu ementário, as professoras das turmas multisseriadas relatam a dificuldade em desenvolver esses temas com estas crianças que fazem parte do contexto da multisserie e, por isso surge a temática agroecologia para crianças como fio condutor da sequência didática.

classificação, catalogação e comparação de objetos, apreciação de literatura e apresentação de produção para o grupo a partir da proposição dos conteúdos expressos na sequência.

Os produtos da instrumentalização forjarão a nossa catarse à medida que formos retomando questões realizadas a partir dos objetivos iniciais e obtendo respostas, agora mais sistematizadas. A partir daqui, tendo as elaborações mais avançadas, retomamos a prática social, agora não mais de maneira sincrética, mas com uma compreensão qualitativamente superior.

Necessário se faz reiterar que a linearidade descritiva dos passos nesta sequência são meramente uma questão para situar a compreensão do leitor, assim como enfatizamos no capítulo II deste trabalho. O processo é dialético, onde um passo subsidia a ação do outro ao tempo que estão imbricados em sua gênese.

4.4 – A avaliação das professoras

Avaliar, assim como planejar tudo o que fazemos, é de fundamental importância para fluência das coisas. Neste momento da pesquisa, perspectivamos trazer excertos de falas das professoras sobre o processo formativo que teve como intenção contribuir para a formação docente das professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil do Campo no município de Amargosa- Bahia, trazendo como abordagem a própria concepção de Educação do Campo e os pressupostos teóricos e metodológicos da PHC.

Este momento se constituiu como parte do nosso último encontro individual com o grupo de professoras no dia 19 de dezembro de 2023 com a seguinte pauta: Encaminhamentos para avaliação sobre o processo formativo e suas implicações com a prática docente. As falas são apenas um recorte das discussões maiores apresentadas nesse dia.

Professora 01

Atuar no campo é um desafio constante. Passamos por diversas situações diárias. Uma delas os perigos das estradas, principalmente nos períodos de chuva. Situação que passei na pele, ao estar indo trabalhar no mês de agosto e ter o transporte que conduzia as professoras chocado com outro veículo. Este foi um dos motivos por não ter conseguido concluir o processo de entrevista junto a uma cirurgia que já estava agendada para fazer. Não cheguei a concluir o ano letivo na escola. Dessa forma, colaborei com a pesquisa da maneira que foi possível.

Os encontros do Grupo da Pedagogia Histórico- Crítica que participei foram maravilhosos. Nos favoreceram momentos de reflexão sobre as práticas docentes, que temos

que atuar e nos fez refletir sobre as nossas ações e atitudes como educadores. Já as oficinas do FORMACAMPO vinculadas a UESB nos proporcionaram uma troca de experiências, pois tínhamos pessoas de toda a Bahia, movimentando bastante o chat com muitas colocações pertinentes. Foram momentos importantes para nos atualizarmos na pauta da Educação do Campo.

Os encontros individuais foram marcados por muita acolhida e compreensão sobre a minha situação. Foram também feitos recortes e apontamentos das lives que estávamos assistindo e isso ajudou bastante na compreensão geral, já que por questões de saúde, não acompanhei tudo.

Professora 02

Foi maravilhoso! Acrescentou muito e ano que vem quero continuar colocando em prática o que aprendi e também quero fazer novos cursos nessa mesma perspectiva para agregar mais conhecimentos para facilitar a ministrar as aulas. Amei o curso. Vou rever os vídeos que estão disponíveis e ler com calma os textos, artigos, enfim todo o material do curso. As lives do FORMACAMPO também contribuíram bastante para lembrar alguns conceitos. Já fazia muito tempo que não tínhamos formação nessa área, mesmo atuando nela.

Amo muito aprender, gosto de estudar coisas sobre a educação e melhor ainda quando podemos aplicar em sala de aula.

Sou muito grata por sua pesquisa envolver a Educação Infantil e eu poder participar deste curso. Gratidão sempre por tudo. Desde a paciência e atenção no momento da pandemia que eu nem sabia utilizar o google meet e até neste momento por ter me oportunizado mais uma aprendizagem ao utilizarmos o google sala de aula e nos possibilitado produções coletivas a serem publicadas.

A ideia da sequência didática foi maravilhosa! Necessitamos de projetos voltados para esses temas, pois são de muita importância para as crianças. Temos muitos estudantes com diabetes, excesso de peso, hipertensão e muitas outras doenças, e também temos estudantes que ainda não adquiriram as habilidades necessárias para a série na qual estão inseridos. Enquanto professora de classe multisseriada, gostaria de externar a dificuldade para trabalhar com disciplina Educação do Campo. Quando encontramos material de apoio, estes não são próprios para crianças e sempre temos que adaptar e nem sempre conseguimos.

Obrigada por ter esse olhar atento aos nossos estudantes e a nós professores. Pensar na ideia de que o professor não é o salvador da pátria, mas sim aquele que pode e deve contribuir

com a mudança social faz toda diferença! A formação foi muito relevante neste sentido: de olhar para o nosso trabalho sem deixar de perceber o que nos cerca e tenta nos alienar e disfarçar os problemas externos que pesam também na educação. Gratidão pela oportunidade!

Professora 03

Os encontros individuais realizados pela pesquisadora foram momentos importantes e necessários para entendermos e conhecermos o seu projeto de pesquisa, além disso tivemos muitas trocas de experiências, diálogos sobre nossas experiências profissionais, assim como a importância de discutirmos sobre questões relacionadas à educação do campo e tirar algumas dúvidas.

Na condição de professora de turma multisseriada e aluna que também fui, fiquei muito feliz em conhecer outras experiências de pessoas que provam que esse tipo de educação é possível e pode sim dar bons frutos. Conhecer um pouco o processo de aprendizagem das crianças na visão da PHC também foi um momento importante para demarcar que, apesar da dificuldade em gerir os pequenos junto aos maiores, existe uma aprendizagem em potencial nesse contexto. Ter objetivos claros e não pensar a multisseriação na mesma lógica da seriação é o que nos levará a avançar nessa luta.

Em relação aos encontros com FORMACAMPO e o grupo de estudo da PHC, as discussões tiveram pautas importantes que contribuíram para compreender melhor as diversas questões por trás da Educação do Campo. Além disso, participar dos encontros foi importante para minha formação e atuação profissional, uma vez que para nós que estamos atuando na realidade da Educação do Campo e conhecendo todas as fragilidades desse contexto, fica visível o quanto é necessário compreendermos esse lugar e a partir do conhecimento mudar nosso olhar e estratégias educativas, quando necessário.

Desse modo, compreendo que podemos (re) significar nossa prática ao conhecer e debater questões que possam trazer evolução a educação, e nesses encontros foi possível absorver informações que nos direcionam a esse propósito. Além de nos preencher com uma imensidão de conhecimento.

Os relatos de experiências apresentados nas lives do Formacampo nos acolhem no sentido de percebermos que não estamos sozinhos e que há sim uma luta coletiva que precisa apenas ser melhor organizada para ganhar mais força. O fortalecimento do coletivo é de fundamental importância para a nossa categoria.

Professora 04

Os encontros nos levaram a pensar que precisamos pensar em propostas pedagógicas que levem em consideração as crianças como sujeitos históricos e de direitos, permitindo que esses mesmos construam sua identidade social e cognitiva. Nesse sentido, as lives do FORMACAMPO foram bem didáticas e nos trouxeram reflexões importantes sobre pensar a educação dentro de uma totalidade e não desconectada de outros contextos. Isso implica em pensar no que está por trás do fechamento das escolas, do transporte escolar, da saída das pessoas do campo e com a visão errônea de que as pessoas que estudam no campo, mais especificamente, nas classes multisseriadas, não aprendem.

Precisamos também tentar mudar a lógica que nos impõe tantas horas de trabalho, até mesmo fora da escola, para que a gente possa se dedicar mais aos estudos. O professor precisa ter tempo para estudar e compreender tudo que rodeia e mina a educação.

As atividades realizadas assim como o processo de avaliação do grupo de estudos e a colaboração na produção da sequência didática foram pertinentes e condizentes com os momentos formativos.

Os momentos de encontros individuais foram muito esclarecedores. Desde a proposta de apresentação da pesquisa e termos para nós assinarmos, até os procedimentos de como entrar no google sala de aula, inscrição no grupo de estudos e cadastro na plataforma da UNIOESTE. Outro aspecto importante desses momentos foi lembrar alguns documentos relativos ao campo do nosso município. Esses documentos são feitos e depois acabam sendo engavetados. Precisamos conhecê-los a fundo e vivenciá-los diariamente.

Professora 05

Os momentos formativos contribuíram bastante para minha formação, pois obtive conhecimentos importantes para a prática docente, consegui também observar que muitas experiências e vivências realizadas em sala tinham uma base teórica. Coisas estas que eu acabava fazendo por intuição e pela experiência.

O grupo de estudos sobre a PHC possibilitou perceber que esta pedagogia pode sim ser utilizada como subsídio ao trabalho com as crianças do campo, uma vez que esse trabalho propicia ao aluno um olhar crítico voltado a sua realidade, quando o professor parte da prática social dos alunos e a partir das mediações realizadas, conduz a criança a um outro patamar de prática social. Tendo assim uma nova percepção da realidade, de maneira mais ampla e crítica.

As lives do Formacampo foram muito valiosas no sentido de esclarecer conceitos sobre a Educação do Campo. Um deles, na compreensão de que a materialidade da Educação do Campo está na existência e ao mesmo tempo, resistência dos povos do campo. Uma pena o município de Amargosa não ter feito a adesão a este programa de extensão tão potente. Participamos do curso apenas como ouvintes e contribuindo com a produção da sequência didática, pensada pela pesquisadora. Penso esta ser uma oportunidade que deva ser agarrada pelo município no próximo ano, já que necessitamos de formação específica nesta área.

A partir das considerações das professoras e do acompanhamento do próprio processo formativo, enfatizamos a importância de uma formação continuada que promova uma reflexão maior sobre o contexto que envolve a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo, sobre as políticas neoliberais que por vezes passam despercebidas como se fossem mudanças que irão melhorar a educação e, por conseguinte, a sociedade e da própria alienação do trabalho docente em meio a esses contextos.

Destacamos, nas falas das pesquisadas, que atualmente a educação municipal necessita desses momentos e o quanto eles são representativos para a prática docente, desde o sentido mais específico a que se destina uma formação, a de construção de conhecimentos, até a socialização de saberes e experiências entre os pares e o fortalecimento da organização docente enquanto classe. Enfatizamos que o trabalho formativo promovido por esta pesquisadora constituiu-se como uma ação inicial de estudos sobre a PHC e a EIC, e que pretende ter continuidade com um grupo maior de professores, a partir do momento que esta retornar as suas atividades na coordenação do Núcleo 02.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO ARREMATAR A CONVERSA

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do Campo, com vistas à identificação das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora, guiada pela seguinte questão: Como a Pedagogia Histórico-Crítica pode potencializar o ensino de crianças pequenas, em um núcleo escolar do campo, no município de Amargosa-BA?

Visando atender metodologicamente a esta demanda, construímos três objetivos específicos que são respondidos no decorrer do trabalho a partir do desenvolvimento dos capítulos. Inicialmente, tratamos da questão metodológica e do contexto da pesquisa, onde buscamos descrever os aspectos metodológicos da investigação, situar o campo empírico e as participantes da pesquisa.

Discutimos sobre alguns aspectos históricos, teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação do campo, levantando elementos comuns à filosofia de ambas. Para isto, realizamos uma análise histórica da educação do Campo no Brasil, em que foi possível notar que as iniciativas no que se refere à Educação Básica ofertadas aos camponeses nasceram tardiamente, sendo vestidas com uma roupagem de caráter urbanocêntrico e homogeneizante. Nesse sentido, evidencia-se a ausência de políticas públicas específicas voltadas para essas populações, principalmente no âmbito educacional (em nosso trabalho, realizamos o recorte sobre o impacto da formação de professores no ensino de crianças da Educação Infantil). As ações ofertadas a essas populações sempre tiveram como plano de fundo a questão econômica e conseqüentemente de poder e, por isso, acabaram por não ter um efeito muito positivo no campo.

Ademais, o processo educacional no Campo como um todo sofreu pela precariedade com que sempre foi tratado, contribuindo assim para o aumento das desigualdades sociais tão díspares em um país como o nosso. Condições inadequadas de infraestrutura, ausência e/ou insuficiência de materiais, formação docente e currículos de acordo com as verdadeiras necessidades dos camponeses, estradas precárias, transportes muitas vezes sucateados e por vezes inexistentes são alguns dos problemas que se arrastaram ou ainda se arrastam no território do campo brasileiro.

Fizemos também uma retrospectiva da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica por Dermeval Saviani e posteriormente, apontamos algumas aproximações entre esta Pedagogia e a proposta de Educação do Campo no que se refere ao papel que a educação precisa exercer de

crítica e emancipadora, possibilitando aos indivíduos uma formação humana omnilateral com vistas à mudança social. Nesse sentido, apontamos a PHC para além de uma teoria pedagógica, mas como uma possibilidade real e efetiva de contribuir com a classe trabalhadora na busca da compreensão da realidade e da relação intrínseca existente entre a educação e a política.

De inspiração marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem alicerçada filosófica, psicológica e didaticamente, levando à produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Enfatizamos, assim, que desde a mais tenra idade, podemos trabalhar com os conteúdos essenciais de maneira a potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, refletimos sobre a formação de professores e o ensino da Educação Infantil no Campo, considerando a prática educativa como objeto de reflexão no III capítulo, onde apontamos a necessidade de uma sólida e articulada formação inicial e continuada de professores e com intrínseca relação entre teoria e prática, ou seja: tomando como referência a epistemologia da práxis (Silva, 2018). Nesse sentido, é preciso compreender o trabalho como processo vital de transformação humana, em que o professor forma e se forma ao mesmo tempo a partir da elaboração intencional da sua prática. Por isso, é indispensável que o professor construa um planejamento conciso e detalhado onde é de fundamental importância a pesquisa e o estudo para que se tenha domínio do que será ensinado, tendo como ponto de partida e chegada, a prática social.

Opostamente a esta necessidade, o ataque neoliberal à educação pública trabalha em favor da divisão do trabalho, da separação entre teoria e prática, da oposição entre quem pensa e quem executa, da efetivação de um projeto de educação que mascara conceitos e disfarça sutilmente os projetos educacionais na perspectiva da melhoria das condições sociais, alienando o professor, conseqüentemente. Por isso, se constitui como de extrema importância uma formação de professores consistente, com base no domínio de conceitos e que seja capaz de refletir sobre o caráter político da educação e sobre a organização social e suas múltiplas relações, no intuito maior de compreender que atentar para estas questões implica mudança não apenas na vida dos alunos, mas em sua própria vida. Sem avançar no desvelar da consciência de estar inserido nessa mesma sociedade fragmentada e que sustenta disfarçadamente a desvalorização docente, não será possível romper com tal configuração.

Para romper com o discurso e as ações do progressivismo, ou seja, reformista, é necessário um trabalho político com maior presença dos professores nos debates públicos sobre a educação, sua função, seu sentido e suas normativas. Para tanto, a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais,

por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores, cuja análise política da direção de um projeto educativo, sério e concreto permite desvelar as possibilidades e é capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano forjado na emancipação real (Silva, 2018, p. 339).

Tratamos ainda sobre as lutas e conquistas atinentes à Educação Infantil, realizamos um levantamento sobre o processo de formação de professores a partir da perspectiva da Educação do Campo e da inserção da UFRB no município, bem como sobre o trabalho realizado pelas professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas. Compreendemos, a partir das falas das entrevistadas, que apesar de não haver uma política pública efetiva, nem tampouco uma iniciativa da Secretaria de Educação para este fim (mesmo havendo uma Supervisão de Apoio a séries multisseriadas – SUSEM, criada por meio da Lei nº 472/2017), as professoras criam as suas próprias metodologias, a partir da sua realidade objetiva e articulação com seus pares, no intuito de fazerem essas crianças avançarem no processo de educação formal. Apontam ainda a dificuldade em lidar com esta etapa unida as demais, pois, além da falta de apoio, são direcionadas formalmente para uma pedagogia da seriação, confrontando assim com as reais necessidades das turmas.

A pesquisa denuncia a necessidade urgente, apontada pelas professoras, de um trabalho formativo voltado para a Educação do Campo, sobretudo para a primeira etapa da Educação Básica. A rotatividade de professores do campo junto às pausas e até recuos no projeto de Educação do Campo para o município interrompem o curso da proposta a cada início de ano letivo com as cartas de encaminhamento para se apresentarem as novas instituições. Em suas enunciações, as docentes sugerem uma reconfiguração da jornada pedagógica (possibilitando a troca de experiências entre os pares e aproveitamento do tempo para tratar de questões específicas do campo), melhores condições de trabalho e valorização docente já que, por serem contratadas temporariamente, não recebem nem pelo momento de planejamento.

Dadas as proposições, consideramos assim a necessidade de se utilizá-las além de ampliá-las no sentido de promover formações e se criarem momentos de estudo dos documentos referentes à modalidade de ensino, visto que algumas professoras mostraram desconhecimento, espaços de troca de experiências a partir das realidades e vivências nas escolas do campo, possibilitando, assim, o fortalecimento da prática educativa na Educação Infantil e o fomento à valorização docente, além de parceria com o Centro de Formação de Professores, tanto no processo de formação inicial quanto continuada. Os estudos sobre a Educação Infantil do Campo ainda são considerados tímidos, sobretudo se pensarmos nas turmas multisseriadas. Por

isso, é necessária uma frente ampla para a mudança do cenário: compromisso coletivo, formação e valorização docente, investimentos direcionados e construção e/ou reformulação de políticas públicas, dentre outros.

Reiteramos ainda, nesta pesquisa, a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pautado na seleção dos conteúdos essenciais como estratégia de qualificação do ensino na Educação Infantil, bem como de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora a partir de um trabalho formativo sobre a PHC e a Educação do Campo. Para tanto, descrevemos de forma minuciosa todo o processo formativo realizado com as professoras por meio da inserção das mesmas no Grupo de Estudos e pesquisa sobre a PHC vinculado à UNIRIO/pesquisa nacional, da participação das lives formativas do FORMACAMPO/2023 e dos encontros específicos com as pesquisadas, realizado por esta pesquisadora. Apresentamos também a sequência didática construída por nós, seguida dos fundamentos para produção da mesma.

Admitimos que o desenvolver da pesquisa tenha se constituído como desafiador, uma vez que a realidade vivenciada diariamente pelas professoras é repleta de atividades das próprias escolas pesquisadas e até de outras das quais fazem parte também para complementarem a carga horária e conseqüentemente aumentarem seus salários. Expressamos neste trabalho a carga, cada vez mais pesada, delegada a esta classe em decorrência da invasão das políticas neoliberais na educação pública. Também não podemos nos esquecer que antes de serem professoras, elas são seres sociais que carregam as suas próprias histórias e demandas. Destacamos “a necessidade de se compreender o professor como pessoa, ou seja, reconhecer que aquilo que ele diz e faz é mediado por aquilo que ele é, por sua personalidade” (Martins, 2001, p. 29 *apud* Marsíglia, 2011, p. 7). Ainda assim, podemos dizer que, por ora, a abordagem (qualitativa) escolhida e os instrumentos de pesquisa (questionário de entrevista, grupos de estudo, lives e encontros formativos) deram conta do que nos propusemos inicialmente, a partir dos caminhos tomados para as análises e produções.

Contudo, intitulamos esta seção de “para não arrematar a conversa” por entendermos que apesar de este trabalho contribuir com as reflexões acerca do ensino da Educação Infantil e com a formação dos professores do Campo no cenário da rede pública de Amargosa- Bahia, ele pode avançar ainda mais, a partir de novas formulações teóricas, proposições de outras sequências didáticas que abordem temáticas pertinentes a etapa em estudo e até construção de materiais didáticos que possam auxiliar o trabalho das professoras na EIC, podendo ser este um novo ponto de investigação para esta pesquisadora futuramente.

Assim, nos encaminhamos para concluir esta pesquisa, compreendendo que estes são apenas apontamentos iniciais sobre a formação de professores e o ensino da Educação Infantil do Campo e que ainda há muito sobre o que se pesquisar. Esperamos, contudo, que as reflexões suscitadas neste texto possam contribuir com o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil do Campo, bem como direcionar ações e políticas públicas por parte das Secretarias de Educação e do Governo com vistas à promoção de uma educação crítico-emancipadora para toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2012.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo de Amargosa**. Amargosa-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa**. Amargosa- BA: Secretaria Municipal de Educação, 2020 (versão preliminar).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/agosto, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Censo escolar de 2020**. Brasília: INEP/MEC, 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas no campo do município de Amargosa - Bahia**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

DE PAULA, Fernanda Folster, Raça e terra entre o Brasil e a África do Sul: aproximações iniciais. In: 44 ENCONTRO ANUAL DA ANPOC, 2020. **Anais [...]**. 2020. Disponível em: https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=2547. Acesso em: 11 abr. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 27-35.

FERNANDES, R. C.; LOMBARDI, J. C. **Holos** – Dossiê - Pedagogia Histórico-crítica: ciência, currículo e didática. 37(10), 2021, p. 1-13.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Cartase e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira infância primeiro**: Amargosa-BA. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/amargosa-ba/>. Acesso em: 29 jan. 24.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

IBGE. **Amargosa**: História e fotos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as**

políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 45-62.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINS, Robson Oliveira. **A região de Amargosa:** transformações e dinâmica atual. (recuperando uma contribuição de Milton Santos). Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LOMANTO NETO, Raul. **Escola no/do campo em Amargosa / BA:** trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva Marxista. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico- Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. A análise Histórico-Cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 99-116.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 176-192, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2725. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Frediedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué de Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação-** ISBN 2175-6600. Maceió, v. 4. n. 7, jan./jul. 2012. p. 65-86. DOI: 10.28998/2175-6600.2012v4n7p65.

MOLINA, Molina Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Da concepção à materialização da escola do campo. **Presença Pedagógica,** v. 20, n. 120, 2014, p. 36-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NUNES, Amilton dos Santos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais**. Amargosa, BA, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento à luz da escola de Vigotski: a teoria Histórico- Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica***. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

PEREIRA JUNIOR, Davi. **Santo de Casa não faz Milagres**. 2003. No prelo.

SANTANA, R. S.; SANTOS, C. E. F. dos. A Educação do Campo e o fechamento das escolas em áreas rurais no Brasil (2010 – 2020). **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 27-51, 2023. DOI: 10.22481/poliges.v4i2.13714. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/13714>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula***. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade- um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In: ROCHA, Maria Isabel Antunes et al. (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-47. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica***. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais***. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **PERSPECTIVA**. Revista do Centro de Ciências da Educação. vol. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018, Florianópolis.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINE, Regina Célia Almeida Rego; SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: A prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 9-61.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

APÊNDICES

Apêndice 1: CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta, apresentamos o (a) acadêmico (a) Deise Soraia Marta de Souza Galvão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada: **"A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO"**.

O objetivo do estudo é “Analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do campo com vistas à identificação das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora.”.

Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (entrevista) com a professoras da Educação do Campo e Educação Infantil.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Deise Soraia Marta de Souza Galvão (75) 99167-8107/ E-mail: deiseuesb@hotmail.com.

Amargosa, 28 de Junho de 2023.

Deise Soraia Marta de Souza Galvão
Cordeiro (Pesquisadora/ Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Santos
Siape 1642510 /Orientadora

Apêndice 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **"A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO"** vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas da pesquisa e de sua participação.

OBJETIVO: “Analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do campo com vistas à identificação das suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora.”.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos inicialmente uma entrevista semiestruturada com o (a) professor, grupo de estudo, oficinas formativas e encontros para sistematização das atividades.

RISCOS E DESCONFORTOS: Afirmamos que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie, tais como: desconforto, lesões, riscos morais, e constrangimento.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Salientamos que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Também os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente

serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, após revisão dos entrevistados e autorização para publicação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Deise Soraia Marta de Souza Galvão

ENDEREÇO: Rua Rubens Vaz Sampaio, São José, nº 240 – Amargosa - Bahia.

TELEFONE: (75) 99167-8107/ E-mail: deiseuesb@hotmail.com.

PROFESSORA ORIENTADORA: Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
(Pesquisadora/Orientadora)

Amargosa, 29 de Junho de 2023.

Deise Soraia Marta de Souza Galvão
(Pesquisadora Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Cordeiro (Pesquisadora/Orientadora)
Siape 1642510

Apêndice 3: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada "A

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO".

Desenvolvida pela acadêmica /pesquisadora Deise Soraia Marta de Souza Galvão e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica.

Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora Deise Soraia Marta de Souza Galvão sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Amargosa, 29 de Junho de 2023.

Assinatura do pesquisador

Nome completo do pesquisado

Apêndice 4: ROTEIRO E QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR DA EI DO CAMPO

1ª seção – Dados de identificação do (a) entrevistado (o)

1. Nome: _____ Sexo: _____
2. Endereço: _____ rural () urbano ()
3. Contato: celular: _____ e-mail: _____
4. Formação: _____
5. Escola em que trabalha: _____
6. Tempo de atuação na instituição _____
7. Quanto tempo de atuação no magistério? _____, na Educação Infantil? _____, na Educação do Campo _____ e na Educação Infantil do Campo? _____
8. Situação funcional: () Efetiva nesta escola/local () Efetiva em outra escola no campo () Efetiva em outra escola em área urbana () Contratada () Outro _____

2ª seção – Ações cotidianas na Educação Infantil do Campo, atuação docente

1. Fale um pouco sobre como foi sua escolha, motivação ou o ingresso na Educação Infantil do Campo.
2. Fale um pouco sobre a contribuição da formação inicial (Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação) para sua atuação na Educação Infantil no Campo.
3. Fale um pouco como é trabalhar em uma escola no campo (as condições, desafios, sua relação com a comunidade, com os alunos, quem colabora com seu trabalho, se tem ou não apoio etc.).
4. O que um professor precisa ter para estar na EI no Campo? Quais os fatores positivos dessa atuação?
5. Como é trabalhar em uma escola/turma de Educação Infantil ao 5º ano?
6. Para você há diferença entre a concepção de educação rural e educação do campo? Explique.
7. O que te ajudou ou ajudaria na atuação na EI no Campo?

8. Descreva um pouco como é sua jornada de trabalho diária, seu trajeto, a organização com a vida, o cumprimento dos horários, tempo reservado para estudos pessoais...

9. Fale um pouco sobre o sentido para você hoje estar atuando como professora da Educação Infantil no campo. Dessa constituição, desse lugar...

3ª seção – Formação docente e documentos

1. Você conhece ou já estudou sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?

2. Em sua opinião, de que maneira a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o ensino de crianças no campo?

3. Você conhece ou sabe da existência de documentos próprios do seu município, específicos para orientação ao trabalho educativo na Educação do Campo? E na Educação Infantil?

(Em caso positivo ou se esse documento estiver em elaboração, informe o tipo de documento/orientação.) _____

4. Você conhece a Proposta Curricular do município? Sabe em qual teoria ela se fundamenta?

5. Você participou da elaboração dessa proposta? Caso tenha participado, quais ações formativas você participou para a elaboração desse documento?

6. Como você orienta as suas ações na instituição onde ensina?

7. Como é realizado o planejamento individual e coletivo? (organização, espaço, frequência, livre, dirigido, documentos utilizados...) especificidade do trabalho.

8. Você já participou de alguma formação específica para o Campo e para a Educação infantil? Que instituição ofertou o curso?

9. Você participou da construção dos planos de curso da EI do campo? Como eles estão organizados?

10. Como devem ser pensadas as políticas de formação para os professores que atuam na escola do campo? Como deve ser essa formação?

4ª seção – Outras informações

1. Gostaria de falar de alguma questão que considera importante que não abordamos aqui? O que você acrescentaria ao falar da Educação Infantil no Campo?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO