



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ

**O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Salvador – BA
2023

SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ

**O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador – BA
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Queiroz, Selidalva Gonçalves de.

O Plano de Ensino no trabalho pedagógico da Educação Básica do Campo [recurso eletrônico] : contribuições da pedagogia histórico- crítica e da psicologia histórico-cultural / Selidalva Gonçalves de Queiroz. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Pedagogia histórico- crítica. 2. Psicologia. 3. Perspectiva histórico-cultural. 4. Educação no campo. 5. Trabalho pedagógico. 6. Plano de ensino. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 22/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata **SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ**, de matrícula 2019108129, intitulada **O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL**. Às 09h do citado dia, através de plataforma virtual, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. NAIR CASAGRANDE, Prof^ª. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof^ª. Dra. KATIA OLIVER DE SA, Prof^ª. Dra. CAROLINA NOZELLA GAMA e Prof. Dr. FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS e, participação especial, da Prof^ª Dra, Joseane Cristina Clímaco e, Prof^º Dr. Raul Lomanto Neto . Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. CAROLINA NOZELLA GAMA, UFAL
Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
CAROLINA NOZELLA GAMA
Data: 28/12/2023 12:22:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS, UFRB
Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente
FABIO JOSUE SOUZA DOS SANTOS
Data: 09/01/2024 11:53:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. NAIR CASAGRANDE, UFBA
Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
NAIR CASAGRANDE
Data: 11/01/2024 10:50:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
MARIZE SOUZA CARVALHO
Data: 18/01/2024 12:29:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. KATIA OLIVER DE SA, UFBA
Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente
KATIA OLIVER DE SA
Data: 14/01/2024 13:43:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA
Presidente



Documento assinado digitalmente
CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
Data: 30/01/2024 08:17:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ
Doutoranda



Documento assinado digitalmente
SELIDALVA GONCALVES DE QUEIROZ
Data: 29/01/2024 20:39:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este estudo a todos (as) os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores escolares da Educação Básica, em especial aqueles (as) que trabalham nas escolas do campo do município de Amargosa/BA, pela persistência em desenvolver um trabalho pedagógico que alcance as máximas subjetivações humana. A vocês todo carinho e respeito!

AGRADEÇO, PORQUE NÃO CHEGO AQUI SÓ!

Venho com os (as) professores (as) da educação básica do campo, em especial, os (as) professores (as) das escolas do campo de Amargosa/Ba!

Venho com aqueles (as) que foram/são vítimas, diariamente, da negação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos necessários para garantir a humanidade!

Venho com aqueles (as) que, assim como o meu pai e minha mãe, não tiveram acesso à escola!

Venho com aqueles (as) que perderam suas vidas na pandemia. Aqui, rendo homenagem à minha colega de trabalho, a professora Renilza de Queiroz que faleceu em 2021, em decorrência da covid-19!

Venho com aqueles (as) que, em função do trabalho pedagógico subsumido ao capital, estão adoecidos!

Venho com a Mãe Bernadete e tantos outros (as) que tomaram defendendo a vida, a terra e o território!

Venho com a minha mãe Vitória Gonçalves, uma mulher que nunca mediu esforços para criar condições para que seus (suas) filhos (as) estudassem!

Venho com meu pai Anísio Queiroz (in memória). Não tenho dúvida de que se estivesse conosco estaria celebrando este momento!

Venho com meu amado filho Isaías Gonçalves, que desde muito cedo convive com minha ausência em função do meu trabalho e estudo, porém segue firme estudando e se tornando cada dia mais um ser humano incrível!

Venho com meu companheiro Jorge Souza, não tenho dúvida de que sem teu apoio tudo seria mais difícil!

Venho com minhas irmãs Silvana, Sicleide e Susana e meus irmãos Jaime, Abel, Adilson e Élon. Somente nós sabemos o tamanho do sol que enfrentamos para estudarmos na cidade, os quilômetros que percorremos, as disputas do candeeiro e trabalho na roça. Mas estamos por aqui segurando um ao outro!

Venho com a minha madrinha Germana Gonçalves a quem rendo agradecimentos por me alfabetizar e por dedicar a vida ao trabalho de organização da nossa comunidade!

Venho com Tio Bento, Celice e Ivana, membros da minha família biológica arrancados pela seca do nordeste com o destino à São Paulo e de lá nos unimos na defesa de um projeto

histórico que rompe com a exploração humana em todas as dimensões!
Venho com Rosana, Cleildes e Adriana, estas são das antigas, do tempo que organizávamos o ensino, mas não encontrávamos explicações teóricas para o que estávamos fazendo, mas fazíamos porque estava dando muito certo e fomos fazendo até acessarmos a Escola da Terra. Constatarmos que o que nos faltava era o acesso a uma teoria que explicasse o que estávamos fazendo. Encontramos a teoria e nos tornamos objeto de estudo de doutoramento de Rafael Santos!

Venho com Fábio Silva, um encontro de dois territórios em uma mesma teoria. O encontro de egressos de classes multisseriadas movidos pela necessidade de alteração da forma como o ensino está instituído. Gastamos e gastaremos noites, compraremos livros até o cartão suportar e o salário pagar, porque sabemos que estamos do lado certo da história. E com Raul Lomanto ao nosso lado a força se multiplica, os desafios se intensificam, porque Raul coloca-nos para enfrentarmos os “problemas de frente”, não tem “meia palavra” e com ele a “história tem quina”, tem lado, inclusive o partido político.

Venho com Márcia Neves, obrigada pelo cafezinho, pelo vinho que aqueceram as nossas ricas discussões acerca dos rumos da educação pública do nosso país, em particular a educação pública de Amargosa/Ba.

Venho com amigas e companheiras de trabalho de Amargosa/Ba. Aqui registro Larruana, Simone, Tatiane, Karina, Jucilene, Elane e em nome delas, venho com os demais profissionais da Secretaria Municipal de Amargosa, reconhecendo o valoroso trabalho desenvolvido por estes profissionais ao longo dos anos.

Venho com Jânio e Raphael. Vocês não dimensionam o quanto foram fundamentais para que chegasse até aqui: ajuste de objeto, sugestão de referência, desabafos, ...tudo isso faz parte do processo de doutoramento ou não?

Venho com os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Amargosa, em especial com a professora Lanna Cecília que não mediu esforços para que nesta reta final garantisse as condições de avanço na escrita. Muito obrigada por me empurrar pra frente. Você disse: entrará o ano de 2024 com o título de doutora e estamos aqui. Pode contar comigo, sem restrições!

Venho com os(as) estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Amargosa. Com vocês desenvolvemos este estudo, com vocês estudamos esta base teórica, defendemos um projeto histórico, fazemos cultura, criamos até um “sindicato” para garantir

o ciclo histórico do processo revolucionário. Vocês também carregam conosco neste estudo a responsabilidade de aprofundar em suas pesquisas os fundamentos que garantam a formação humana rumo a transformação social. O nosso amor é medido pela régua revolucionária!

Venho com Érica Sousa, parceira no uso das tecnologias, organização das atividades coletivas, no compartilhamento das dúvidas, das incertezas e que hoje está aqui dando o suporte técnico que exige este formato de defesa!

Venho com o GEPEC e LEPEL. Vocês antederem estudos rigorosos e que deram consistência teórica a esta pesquisa. Sem estes grupos de estudos e pesquisas não seria possível chegar neste nível de elaboração do nosso objeto.

Venho com a banca examinadora. Continuaremos estudando este objeto e contamos com a contribuição de vocês. Obrigada mais uma vez por dedicarem um tempo da vida dentro das infinitas demandas de final de ano para contribuir conosco dando o rigor teórico necessário a uma tese de doutorado!

Venho com a professora Celi Taffarel a quem rendo toda minha admiração pelo exemplo de professora, militante e pela infinita coragem de enfrentar as mais duras bandeiras de luta da classe trabalhadora. A senhora respondia os e-mails que enviávamos compartilhando o jornal produzíamos em nossas escolas do campo em Teofilândia-Bahia. Em 18 de novembro de 2012, após receber um dos nossos jornais, nos respondeu: “Prezados, recebi o jornal, parabéns, continuem firmes na socialização das informações e do conhecimento”

Com a senhora a gente aprendeu a sonhar mesmo que este sonho demande choro. Com a senhora a gente aprendeu, antes mesmo de ter acesso à Saviani, que ensinar os conteúdos científicos nas escolas públicas aos filhos (as) da classe trabalhadora era enfrentar a classe dominante pela via do ensino. Obrigada por me resgatar das teorias que invalidam o conhecimento científico, relativizam a histórica e desconsideram a luta de classe.

Com a senhora a gente aprendeu que a revolução é a única forma para rompermos com o modo de produção capitalistas em suas entranhas.

*“De pé, ó vítimas da fome
De pé, famélicos da terra
Da ideia a chama já consome
A crosta bruta que a soterra
Cortai o mal bem pelo fundo
De pé, de pé não mais senhores
Se nada somos em tal mundo
Sejamos tudo, ó produtores
Bem unidos façamos
Nesta luta final
Uma terra sem amos
A Internacional”*

(Trecho do hino “Internacional Comunista”)

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de. **O Plano de Ensino no Trabalho Pedagógico da Educação Básica do Campo**: contribuições da Pedagogia Histórico- Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel. 2023. 163 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e articulado à pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), que consideram os eixos articuladores do conhecimento científico o trabalho pedagógico, a formação de professores, a produção de conhecimento e política pública. A **problemática** diz respeito ao plano de ensino e a tríade conteúdo-forma-destinatário. Especificamente delimitamos a **pergunta científica** sobre os fundamentos do plano de ensino, suas contradições e possibilidades superadoras, evidentes no município de Amargosa/Ba, no ano de 2022. O **objetivo** da investigação foi apresentar, a partir da análise dos fundamentos teóricos superadores das contradições enfrentadas pelos (as) professores (as) no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, do município de Amargosa-Ba, no ano de 2022, uma síntese do plano de ensino elaborado com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Os procedimentos da pesquisa foram: a delimitação das **fontes de dados, os instrumentos de investigação, a sistematização** dos dados, levantados no município de Amargosa/Ba, na Rede Pública de Ensino, no ano de 2022. A **análise dos dados** considerou as orientações do método materialista histórico-dialético estabelecendo nexos e relações entre o lógico dos dados encontrados e o histórico. A investigação confirmou a seguinte **tese**: o trabalho pedagógico sistematizado no plano de ensino do município de Amargosa/Ba, no ano de 2022, apresenta fundamentos que superam as contradições como a negação de conteúdos, enfrentadas pelos(as) professores(as) da educação básica nas escolas do Campo, quanto a concepção de projeto histórico e de desenvolvimento humano, função social da escola do campo e, dentro dela, a concepção do trabalho pedagógico e de plano de ensino, valendo-se dos fundamentos e experiências acumulados pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural tratada no processo de formação continuada de professores, sob a responsabilidade da UFBA e da UFRB. Constatamos ainda, segundo os dados analisados que, para o efetivo desdobramento destes fundamentos no trabalho pedagógico é imprescindível: (01) consistente base teórica na formação inicial e continuada dos(as) professores(as); (02) a educação escolar enquanto necessidade vital para desenvolvimento humano; (03) a valorização do magistério; (04) domínio do conteúdo de ensino e (05) domínio na elaboração do planejamento pedagógico nas dimensões da tríade: conteúdo (que deve ser ensinado), forma (como deve ser ensinado) e destinatário (a quem deve ser ensinado), gradando por níveis de desenvolvimento e etapas de ensino o patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade.

Palavras chaves: Pedagogia histórico- crítica; Psicologia. Perspectiva histórico-cultural; Educação no campo; Trabalho pedagógico; Plano de ensino.

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de. **The Teaching Plan in the Pedagogical Work of Rural Basic Education**: contributions from Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. Advisor: Celi Nelza Zulke Taffarel. 2023. 163 f. sick. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia (FACED/UFBA) and articulated with the main research of the Line of Study and Research in Physical Education, Sport and Leisure (LEPEL) and the Group of Studies and Research in Rural Education (GEPEC), which consider pedagogical work, teacher training, knowledge production and public policies as articulating axes of scientific knowledge. The problem concerns the teaching plan and the content – form – recipient triad. Specifically, we delimited the scientific question about the foundations of the teaching plan, its contradictions and possibilities for overcoming, evident in the municipality of Amargosa/Ba, in the year 2022. The objective of the investigation was to present, based on the analysis of the theoretical foundations that overcome the contradictions faced by teachers in the pedagogical work developed in rural basic education, in the municipality of Amargosa-Ba, in the year 2022, a synthesis of the teaching plan prepared based on the foundations of Historical-Critical Pedagogy and Historical Pedagogy Cultural Psychology. The research procedures were: delimitation of data sources, research instruments, systematization of data, collected in the municipality of Amargosa/Ba, in the Public Education Network, in the year 2022. Data analysis considered the guidelines of historical-dialectic approach. materialist method establishing links and relationships between the logic of the data found and history. The investigation confirmed the following thesis: the pedagogical work systematized in the teaching plan of the municipality of Amargosa/Ba, in the year 2022, presents foundations that overcome contradictions such as the denial of content, faced by basic education teachers in rural schools, in which concerns the conception of a historical and human development project, the social function of the rural school and, within it, the conception of pedagogical work and the teaching plan, drawing on the foundations and experiences accumulated by Historical Pedagogy -Critical and by Historical-Cultural Psychology treated in the process of continuing teacher training, under the responsibility of UFBA and UFRB. We also verified, according to the data analyzed, that, for the effective implementation of these fundamentals in pedagogical work, it is essential: (01) consistent theoretical basis in the initial and continuing training of teachers; (02) school education as a vital need for human development; (03) the valorization of teaching; (04) mastery of teaching content and (05) mastery of preparing pedagogical planning in the triad dimensions: content (what should be taught), form (how it should be taught) and recipient (to whom it should be taught), classification by levels of development and stages of teaching the cultural heritage historically created by humanity.

Keywords: Historical-critical pedagogy; Psychology. Historical-cultural perspective; Education in the countryside; Pedagogical work; Teaching plan.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
GEPEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
BDTD	Brasileira de Teses e Dissertações
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ULTAB	União de lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil
AP	Ação Popular
EUA	Estados Unidos
URSS	União Soviética
MFR	Maisons Familiales Rurales
PE	Plano de Estudo
FO	Folha de Observação
CC	Colação em Comum
PPJ	Projeto Profissional de Jovem
CR	Caderno da Realidade
CD	Caderno Didático
CA	Caderno de Acompanhamento

EFA	Escolas Família Agrícola
CFR	Casas Familiares Rurais
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Amargosa
CFP	Centro de Formação de Professores
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias
PT	Partido dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância
EFA	Escola Família Agrícola
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
MEB	Movimento de Educação de Base
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil
UNEB	Universidade Estadual de Feira de Santana
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação,
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
MEC	Ministério de Educação e Cultura
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
PRALLER	Programa de Alfabetização e Letramento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Experiências da Educação Popular no Brasil

Quadro 02: Princípios da Educação no MST

Quadro 03: Elementos pedagógicos constitutivos das ideias pedagógicas na Educação do Campo no Brasil

Quadro 04: Síntese do conjunto de teses e dissertações que contribuem com o estudo do objeto

Quadro 05: Cursos de formação de professores no Brasil-2023

Quadro 06: Curso de formação de professores/público/privado

Quadro 07: Componente: educação do campo-I unidade

Quadro 08: Componente: educação do campo-I unidade – reformulado em 2022

Quadro 09: Componente curricular: matemática-I unidade

Quadro 10: Componente curricular: matemática-I unidade

Quadro 11: Componente curricular: matemática / ciclo I (1º ao 3º ano) I unidade

Quadro 12: Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01: Número de conflitos terra na Amazônia legal período: 2013 – 2023 (CPT, 2023)

LISTA DE MAPA

Mapa 01: Abrangência do programa escola da terra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. AS PROBLEMÁTICAS DO CAMPO BRASILEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS PARA A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	39
1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E A GÊNESE DAS LUTAS NO CAMPO BRASILEIRO	39
1.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	48
1.2.1 pedagogia socialista russa	52
1.2.2 pedagogia da alternância	54
1.2.3 educação popular	59
1.2.4 pedagogia do oprimido	62
1.2.5 pedagogia do movimento	67
1.2.6 pedagogia histórico-crítica	71
2. FUNDAMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO	77
2.1 PROJETO HISTÓRICO E FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.	77
2.2 CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.	85
3. O CONTEXTO DA PESQUISA: REALIDADE E POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO COM BASE NOS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	105
3.1. CONTINGÊNCIAS DAS APROXIMAÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.	108
4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS SUPERADORES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	124
4.1 PLANO DE ENSINO E A CENTRALIDADE DO CONTEÚDO	126
4.2 OS PLANOS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: ORIENTAÇÕES QUANTO AO CONTEÚDO-FORMA DESTINATÁRIO	136
4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO E A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA	140
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA); articulado à pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), que consideram como eixos articuladores do conhecimento científico: o trabalho pedagógico, a formação de professores, a produção de conhecimento e a política pública.

O nosso objeto de investigação é o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, em específico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisado a partir do plano de ensino elaborado pelos(as) professores(as) das escolas do campo do município de Amargosa-Ba, no ano de 2022, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Consideramos plano de ensino o instrumento que sistematiza o planejamento pedagógico do ano letivo, nele consta os conteúdos, procedimentos metodológicos, objetivos e avaliação organizados por unidade didática conforme o ano escolar.

Delimitamos como amostra intencional o município de Amargosa que está localizado no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, centro-sul da Bahia, distante 269 km de Salvador, possui aproximadamente 36.522 mil habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Em 2021, a rede de ensino era composta por 5.622 estudantes. No campo possuía 22 escolas que atendiam 935 estudantes da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental (SEMED/Amargosa, 2021).

O município de Amargosa é um contexto de reais possibilidades por três razões: (01) Existência de documentos que oficializam a Educação do Campo no município; (02) Expansão da Educação do Campo na formação dos professores através da UFRB e da UFBA e (03) Existência no Programa de Governo Participativo (2021-2024), elaborado por militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2020, o posicionamento claro quanto à base teórica necessária à formação de professores, com base na Pedagogia Histórico-Crítica. As explicações destas razões serão aprofundadas na terceira seção deste trabalho.

A investigação deste objeto parte da realidade concreta do município de Amargosa e do ponto de vista teórico fundamenta-se na premissa marxiana que explica a reprodução e materialização da práxis social em todos os períodos históricos configurados por sociedades que estão fraturadas em classes sociais opostas: “As ideias da classe dominante são, em cada

época, as ideias dominantes” (Marx; Engels, 2007. p.72). Ou seja, em uma sociedade dividida em classes sociais, as ideias que dirigem o projeto econômico, social, político e educacional são as ideias daqueles que compõem a classe dominante, não por acaso, são os mesmos que controlam os meios de produção e as forças produtivas.

Portanto, perpetuam-se e aprofundam-se os processos de exploração humana e predação dos recursos naturais, avançam a propriedade privada, o empresariamento da educação pública, retira dos(as) trabalhadores(as) o acesso a formação com rigor científico, filosófico e artístico, produzindo, radicalmente, a adaptação da atividade profissional à lógica do capital. Esta realidade estabelece uma necessidade que se confronta com atividade humana e alinha-se ao arcabouço da matriz capitalista que é a exploração da força de trabalho.

No modo de produção capitalista subjaz uma contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Reconhecemos a educação dos trabalhadores do campo e a ciência como forças produtivas, que levam em si contradições que geram obstáculos ao desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista (Marx, 2002). É a vida material no campo brasileiro, pelos conflitos existentes entre as forças produtivas e as relações de produção que impactará as funções sociais da escolarização dos/as trabalhadores/as do campo e o trato com a ciência na escola.

Reconhecemos, também, que as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam condições para o enfrentamento destas contradições, prova disso são as diversas experiências revolucionárias espalhadas pelo mundo e, aqui no Brasil, as rigorosas inserções dos movimentos sociais em geral, em particular, aqueles que pautam a democratização do acesso à terra enquanto uma condição estruturante para a alteração do modo de produção da vida na atualidade.

Entretanto, com a predominância das relações econômicas imperialistas (Lênin, 2011), expandindo-se por todo planeta, desdobrando-se em crises econômicas, sociais, ambientais, sanitárias e políticas, afirmamos a necessidade de discutir as tarefas da educação escolar, enquanto ferramenta essencial para a apropriação do acervo cultural que eleva a capacidade teórica dos humanos para constatarem os dados da realidade concreta, interpretarem e os superarem na direção da construção de uma sociedade que rompa com o modo de produção capitalista.

No campo, as ideias dominantes se expressam no fechamento de escolas, no rebaixamento teórico na formação inicial e continuada de professores, no controle do trabalho

pedagógico orientado por diretrizes curriculares segundo a lógica do capital, e especificamente, na elaboração do plano de ensino. Se expressam no campo através do avanço e/ou manutenção do latifúndio, na destruição da natureza e degradação do meio ambiente, na extinção de culturas e expulsão e/ou extermínio dos povos tradicionais, do campo, das águas e das florestas, instaurando uma onda de violência que assola o campo brasileiro.

Conforme relatório anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), o não reconhecimento dos direitos dos povos do campo, das florestas e das águas, o alinhamento do poder executivo aos interesses do capital e do crime organizado, a impunidade dos crimes no campo são as principais causas desta violência, destes conflitos.

No ano de 2022, 878 famílias sofreram com a destruição de suas casas, 1.524 famílias tiveram seus roçados destruídos e 2.909 pertences dessas famílias foram usurpados. 554 famílias foram expulsas, além das 1.091 que foram impedidas de acesso a áreas coletivas, como roças, áreas de extrativismo do babaçu e outras. No caso das violências contra a ocupação e a posse de terra, os crimes de pistolagem, grilagem e invasão, mostram um crescimento no número de ocorrências: 143 casos de pistolagem, 85 casos de grilagem e 185 casos de invasão (CPT, 2023).

Para que se sustente este arcabouço destrutivo do modo de produção capitalista no campo é imprescindível que as escolas que ainda persistem no campo assumam um trabalho pedagógico e, dentro dele um plano de ensino, alinhado aos processos educacionais acrícticos, de caráter alienador, ausente de uma base teórica científica, filosófica e artística, seguindo a mesma lógica de reprodução de desigualdades do sistema capitalista.

Contrapondo-se a esta lógica, Saviani (2019. p. 144) afirma que precisamos assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo brasileiro. Em síntese, a tarefa que cabe ao campo hoje é “conferir 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”.

Nestes termos, cumpre afirmar que a função social da escola contraria a sua finalidade arquitetada pela sociedade de classe que é a conformação dos sistemas sociais, assim como afirma Caldart (2020) “já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano” (Caldart, 2020. p. 05). Nesta perspectiva, a educação assume uma profícua conexão com a produção da vida, nas

dimensões teóricas e práticas que exige o campo brasileiro.

Nesta direção, ao elaborarmos um plano de ensino gestado no interior da organização do trabalho pedagógico, que a sua definição considera a teoria do conhecimento e não os saberes espontâneos do cotidiano, a escola assume a valorosa tarefa de produzir relações entre o conhecimento científico e o mundo concreto, anunciando outras relações humanas, outras perspectivas históricas que dificultam as influências das determinações da sociedade capitalista nos processos educativos, conforme orientação de Saviani (2013):

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 (Saviani, 2013, p. 02).

Entretanto, o trabalho pedagógico e a elaboração do plano de ensino realizado no interior das escolas públicas é disputado pelo grande capital. Grupos empresariais que formam a frente “Todos Pela Educação”, além dos militares e religiosos, têm construído um amplo arco de alianças transnacionais, na construção de linhas estratégicas de atuação alcançando a gestão escolar, comunicação e mobilização social, incidência e acompanhamento das políticas nacionais, projetos de leis nas assembleias legislativas, a exemplo do movimento da escola sem partido, defesa do *homeschooling* e a militarização das escolas públicas (Lamosa, 2020).

No tocante à formação, a disputa também acontece. A Bahia possui 610 cursos para formação de professores à distância, destes, 55 são ofertados em universidades públicas (E-MEC, 2020). Importa afirmar, que a formação inicial à distância para professores não é a mais adequada, considerando a “solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua formação profissional” (Martins, 2010, p. 29).

O fato de acessarem formações que pouco auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, fundamentam a célebre frase “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, demonstra o controle privatista na formação dos(as) professores(as). A ausência dos saberes que configuram o processo educativo-saber atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático curricular (Saviani, 2016) – vinculado à prática social onde os(as) estudantes estão inseridos, afasta as possibilidades para a realização do ensino desenvolvente (Martins, 2013), expondo os professores a formações reduzidas às competências socioemocionais.

O avanço da desigualdade educacional que assola o país depois da crise sanitária agrava

esta realidade. Pesquisa feita pela Estudos em Psicologia, Saúde e Trabalho Ltda (Artemisa, 2021), intituladas “Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer” realizada com 714 trabalhadores da educação, constata que as formas de trabalho remoto estabelecidas durante a pandemia impactaram profundamente na saúde mental dos professores (as) e levaram a categoria a casos de depressão e ansiedade. Novas responsabilidades foram transferidas aos trabalhadores(as): “[...]cada profissional deve exercer o seu talento particular, com esforço singular, dentro da sua casa, em tempo estendido. Mais uma forma perversa, que ataca o trabalho, inovando as formas de exploração e impondo ideologias des-subjetivantes”. (Artemisa, 2021. p. 02).

Nesse novo modelo de trabalho, sintomas são desenvolvidos nos(as) trabalhadores(as):

[...] trabalhadores hiperativos, competição exacerbada, descartes dos diferentes, exigências incompatíveis com a realidade, de valorização das entregas, falta de autonomia, opressão burocrática, disponibilidade plena e flexibilidade total, tomando a máquina como ideal de produtividade (Artemisa, 2021. p. 02).

Nesta condição, a organização do trabalho pedagógico se torna alheio aos(as) professores(as), dominado por agentes externos ao efetivo exercício da docência, expondo-os às marcas da eficiência e produtividade, desumanizando-os e adequando-os ao arcabouço teórico empresarial do capital, que resulta em “uma deficiência da organização do trabalho, o uso de metodologias ineficientes, sobrecarga, falta de reconhecimento da atividade laboral, carência de recursos, ausência de planejamento adequado, comunicação ineficiente, excessivas burocracias” (Artemisa, 2021. p. 02).

O trabalho pedagógico, em específico, o plano de aula situa-se na dimensão do trabalho não-material e, portanto, estamos falando da “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2019. p. 12). A formação dos professores precisa garantir que este profissional desenvolva o ensino que possa representar acréscimos de valor na direção da “emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores” (Martins, 2009. p.470).

A complexa tarefa desempenhada pelo professor(a) está na definição do conteúdo escolar que precisa ser ensinado, nas formas mais adequadas e avançadas pelas quais os conteúdos precisam ser desenvolvidos, a definição dos objetivos considerando os níveis de

desenvolvimento dos(as) estudantes, assim como os procedimentos avaliativos que contribuem para o avanço e domínio dos conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos. Eis o grande desafio enfrentado pelos(as) professores de escolas públicas, sobretudo aqueles(as) que trabalham nas escolas do campo, em classes multisseriadas, uma realidade presente nos recantos do país.

No campo, as escolas são organizadas em classes seriadas, multisseriadas e multietapas¹. Em síntese, a primeira corresponde à classificação dos(as) estudantes a partir do critério da seriação, agrupando-os(as) conforme os níveis de conhecimentos aproximados numa mesma classe; a segunda corresponde à organização de classes compostas por estudantes de séries distintas; as turmas multietapas organizam em uma única classe, estudantes de etapas diferentes, a exemplo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O município de Amargosa/Bahia, não se distancia dessa realidade.

Durante a pandemia em 2021 e quando do retorno do ensino presencial em 2022, acompanhamos o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo no município de Amargosa/Bahia. Os relatos dos(as) professores(as) quanto à dificuldade de elaboração e operacionalização do planejamento eram recorrentes, dada a diversidade na composição das classes nas escolas do campo. Apesar da existência de classes distintas-seriada, multisseriada e multietapas -, os fundamentos que conduziam a elaboração do planejamento tinham raízes nos pressupostos da seriação ou do ciclo-1º ao 3º ano e 4º e 5º ano.

Dada esta realidade, os(as) professores que trabalhavam em classes multisseriadas, fora do formato da seriação ou do ciclo, exercitavam a “adaptação” do planejamento para atender à realidade da classe, o que demandava a análise dos planos de ensino-seriado e/ou em ciclo, para as possíveis “adaptações” ou ainda, sem adaptações, elaboravam planos de aula individualizado por ano escolar. Era comum encontrarmos exposto nas mesas dos(as) professores(as) diversos planos de aulas, com conteúdos, procedimentos, objetivos e avaliações distintas para cada ano

¹ Em processo de construção, avança as discussões sobre o conceito de **multianos** para caracterização as turmas multisseriadas, sob a justificativa de que no sistema de ensino não utilizados mais a nomenclatura série. Os estudos dos elementos constitutivos e as exigências político-pedagógicas de sua implementação constituem-se desafios a serem superados com um longo e profundo processo de formação está sendo realizados pela professora Janete Ritter, professora Doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Coordenadora do Curso de Pedagogia, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) com a temática da Educação do Campo. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/campus-francisco-beltrao/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/formacao-continuada/multianos>. Acesso em: 01/12/2023.

escolar.

A adaptação de planejamento não é um exercício fácil. Identificar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, considerando o destinatário deste ensino, é uma tarefa que exige, ao nosso, o domínio do conteúdo escolar em sua totalidade e os elementos essenciais que precisam ser ensinados a cada grupo de estudantes sem rebaixar o ensino (Duarte, 2016, Martins, 2012; Saviani, 2012). Adaptar o planejamento é dominar os pares dialéticos que compõem a organização do trabalho pedagógico-conteúdo-forma; objetivo-avaliação (Freitas, 2012; Saviani, 2012), requer condições objetivas para estruturar antecipadamente o planejamento, é compreender, rigorosamente, como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via do ensino (Martins, 2012; Saviani, 2012), impetra conhecer as atividades guias correspondentes às etapas de desenvolvimento (Martins, 2016), ou seja, um arcabouço teórico-metodológico que busque mediar a elaboração do planejamento e que não fique alheio quando necessário fazer as recomendadas adaptações.

Considerando o conceito de trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, *em cada indivíduo singular*, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019. p. 13, grifos nossos), e o aprofundamento da desigualdade educacional causado pela pandemia, ocorre que a necessidade de “adaptações” no planejamento não é apenas uma necessidade das classes multisseriadas para garantirem a produção intencional de formas de ensino para “cada indivíduo singular” –, mas em todas as classes das escolas públicas em nosso país.

Apesar das classes seriadas, em sua composição, atenderem ao critério da seriação e da faixa etária, as aproximações e domínio do conteúdo escolar sofreram variações com os aprofundamentos das desigualdades educacionais provocados na pandemia, não permitindo, na atualidade, a homogeneização do planejamento. A variação ou até mesmo a disparidade do desenvolvimento dos(as)/entre os estudantes alteraram o perfil das classes seriadas, que passaram a pautar a necessidade de um planejamento que atenda as diversas etapas de desempenho em uma única série.

De posse destes dados da realidade concreta, e na tentativa de superar as contradições enfrentadas quanto a elaboração e operacionalização do plano de ensino, é que reestruturamos o plano de ensino das escolas do campo do município de Amargosa – Bahia em 2022. Cientes de que não existem formas nem fórmulas universais para organizar o ensino na Educação do Campo abstraídas das determinações concretas da tríade conteúdo-forma-destinatário em cada

classe-seriada, multisseriadas ou multietapas, voltamo-nos para aquele que é o seu traço permanente comum à absoluta maioria das classes, o conteúdo de ensino. Partimos da ciência de que por mais sincréticas que sejam as composições das classes, o domínio do conteúdo de ensino pelo(a) professor(a) possibilita o desenvolvimento de planos de ensino na direção do ensino desenvolvente (Martins, 2013).

Portanto, o que defende Saviani (2012) enquanto trabalho educativo é o que mais representa na atualidade a natureza do planejamento e do ensino nas escolas do campo e fundamenta a dimensão da organização do trabalho pedagógico. É neste contexto de contradições enfrentado pelos(as) professores do campo, que trabalham nas escolas do campo dos anos iniciais, ensino fundamental, do município de Amargosa, que surge o objeto de investigação deste estudo que é o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, em específico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do plano de ensino elaborado pelos(as) professores(as) das escolas do campo do município de Amargosa-Ba, no ano de 2022, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Importa ressaltar, que neste estudo, consideramos o conceito de trabalho numa perspectiva ontológica, “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 2004. p. 13). Nos valendo também dos fundamentos históricos da relação trabalho e educação, categorias imprescindíveis para compreendermos a natureza e especificidade da educação escolar.

Apoiando-nos nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e corroboramos com a assertiva de que o trabalho são as atividades próprias dos seres humanos. Portanto, a essência humana é produzida pelos homens, não é uma dádiva, muito menos um processo espontâneo, “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007. p. 154). O conceito de trabalho na perspectiva ontológica nos ajuda a compreender as bases científicas do trabalho pedagógico.

Freitas (2010. p. 155) afirma que tanto no âmbito da escola quanto na sala de aula, o trabalho pedagógico se configura “como unidade de análise privilegiada para entender que esta encerra categorias, as quais, em sua essência, são contraditórias, e como expressão da indissociabilidade entre Organização do Trabalho Pedagógico e a Teoria Pedagógica”, visto

que, a finalidade do trabalho pedagógico é a produção do conhecimento por meio do trabalho com valor social (Freitas, 2010). Aqui reside os fundamentos da disputa por escolas no campo comprometidas com o acesso e domínio do patrimônio cultural produzido ao longo da história.

No campo brasileiro, compreender os nexos e relações da luta de classe e o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo pela via do agronegócio, exige dos trabalhadores(as) a apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico, considerando-os numa perspectiva histórica. Os movimentos sociais do campo demonstram que a revolução não se dará apenas por meio da conquista econômica, mas também pela elevação cultural e qualificação da consciência, demonstrando, assim, a função da educação em geral e da escola em específico para a classe trabalhadora do campo (Araújo, 2007).

João Pedro Stédile, líder do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao participar da sessão da Comissão Parlamentar de Inquérito, do MST, dia 15 de agosto de 2023², um movimento com claro objetivo de criminalização da luta social no Brasil, tomando o MST como alvo principal, defendeu que o acesso à educação é determinante para a militância. Cita que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, já formou 250 advogados vinculados aos movimentos com aprovação na Ordem dos Advogados do Brasil.

Esta amostra intencional do depoimento de Stédile (2023) reforça o nosso posicionamento quanto à necessidade de um projeto de escolarização para o campo que alcance a consistência teórica e auxilie no enfrentamento das contradições estabelecidas entre forças produtivas e as relações sociais de produção impactando profundamente na educação.

Saviani (2020. p. 09), explica que estes impactos se caracterizam de várias formas, porém agrupam-se em duas perspectivas: (01) “corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se verga ante as imposições do mercado” e (02) está condicionada “à inversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual.

Na primeira perspectiva encontram-se as investidas do setor privatista na educação no Brasil, alcançando as escolas através das reformas nas diretrizes curriculares, adaptação da formação de professores às estas reformas, redução no financiamento das políticas educacionais, rebaixamento teórico na formação inicial e continuada dos professores

² Depoimento disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2023/08/16/video-veja-os-destaques-do-depoimento-de-joao-pedro-stedile-a-cpi-do-mst>, acessado em 23 de novembro de 2023.

provocando o mesmo efeito na formação dos estudantes, curvando-se e adequando-se às habilidades e competências exigidas por grandes grupos econômicos. Estamos falando de projetos distintos de educação disputados no âmbito da política de estado, a exemplo da Escola Sem Partido, Escolas cívico-militares, Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Curricular para Formação de Professores, Reforma do Ensino Médio.

No campo das teorias pedagógicas a investida privatista é defendida pelo “neoprodutivismo”, “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo” (Saviani, 2020. p. 10), imprimindo um rebaixamento dos conteúdos científicos que precisam ser transmitidos e assimilados por todos os estudantes do sistema público de educação.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) comprovam esta premissa. Dos 186.979 mil alunos da educação básica que estavam cursando o 5º ano em 2021, apenas 11% dominam os conhecimentos básicos referentes ao ano de estudo, no componente curricular de Língua Portuguesa. Ao tratarmos do componente curricular de Matemática, este percentual reduzido para 9%. Os alunos que estão nesta classificação, ainda assim, conforme os indicadores do SAEB, demonstram domínio dos conteúdos desejáveis para o ano/série escolar que estão cursando (SAEB/IDEB, INEP, 2022).

No estado da Bahia, dos 417 municípios, apenas 4 apresentam proficiência satisfatória igual ou acima de 70% de aprendizagem (Cordeiros/73,2%, Jacaraci 80,8%, Licínio de Almeida/80,9 e Novo Horizonte/ 75,3%). No intervalo entre 50% e 70% encontram-se 32 municípios e os 381 municípios estão nos níveis insuficientes ou básicos. (SAEB/IDEB, INEP, 2019).

Os parâmetros utilizados para “medir” o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, que define o grau de desenvolvimento dos estudantes sistematizados nestas plataformas de dados educacionais, a exemplo da Qedu³, estão vinculados aos fundamentos em competências e habilidades, apoiados por fundações privadas⁴, alvo de críticas deste trabalho.

Estes fundamentos reiteram os pilares da genética da “Educação para o século XXI”⁵, sendo alguns deles:

[...] ênfase nas competências e comportamentos adaptativos, em detrimento da difusão sistemática das bases do conhecimento científico e tecnológico; prioridade no curso

³ <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/ideb>

⁴ Fundação Lemann, Itaú Educação e Trabalho e da B3 Social.

⁵ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>

de formação de curta duração e/ou que reflitam a “demanda do mercado” para a contratação da força de trabalho; acesso a diferentes tipos de certificação, supostamente em sintonia com as aspirações da juventude [...] (Gawryszewski *et al.*, 2023. p. 77).

Apesar desta contradição explícita, estes dados das avaliações externas e as bases que os fundamentam precisam ser interpretados com o rigor científico necessário para compreensão e superação das determinações que penetram e definem o trabalho pedagógico no interior da sala de aula e da escola, um processo que acompanha toda cadeia formativa da escola, disseminando a matriz liberal, a matriz do esforço pessoal (Freitas, 2012).

Outra frente de negação do conhecimento é o fechamento das escolas do campo. Atualmente, estão sendo duramente penalizadas pela racionalidade do financiamento que é aplicado conforme o número de alunos matriculados nas escolas. No intervalo entre 1997 a 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, acentuando 40 mil escolas no nordeste e destas 12.815 mil no estado da Bahia, assim constata o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2019.

A partir destes dados, não nos surpreendemos quanto aos níveis de escolaridade no campo apontados por esta mesma pesquisa. O campo apresenta uma taxa de analfabetismo de 17,7%, enquanto a cidade apresenta um percentual de 5,2%. Os jovens do campo atingem uma média de 8,7 anos de escolaridade e os da cidade 11,6 anos (IBGE/PNAD, 2017). A proporcionalidade de escolas fechadas no campo não está condicionada à redução nas matrículas, fato que vem justificando o fechamento em muitos estados e municípios. Em 2018, a taxa de redução de matrícula foi de 26,1%, bem inferior aos 58% de fechamento das escolas do campo.

No Norte e Nordeste brasileiro estão concentradas as maiores taxas de pobreza do país⁶. Não coincidentemente, estas são as regiões mais afetadas pelo fechamento de escolas do campo. As escolas estão sendo fechadas e os trabalhadores estão sendo expulsos do campo rumo às cidades de pequeno, médio e grande porte, onde, principalmente a juventude, com baixo

⁶ Dados do Banco Central mostram que, de fevereiro de 2020 (antes da pandemia) a dezembro do ano passado, a atividade econômica cresceu 3,66% no Centro-Oeste, 2,69% no Sudeste e 1,77% no Sul do país. Na prática, estas regiões conseguiram superar a fase mais aguda da crise sanitária e suas economias já estão avançando. No Norte e no Nordeste, porém, a atividade econômica ainda está em níveis abaixo do momento pré-pandemia. No período considerado, o Norte registra retração de 0,12% e o Nordeste apresenta queda de 2,43%. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/03/04/regioes-mais-pobres-norte-e-nordeste-ainda-nao-se-recuperaram-da-pandemia.htm>. Acesso em: 13 ago. 2022.

nível de escolarização, não consegue emprego e se torna vítima da rede de negócios ilícitos, conforme constata Taffarel et al (2015):

Sem acesso à educação pública de qualidade, cresce a defasagem entre cidade e campo, restando aos jovens do campo viverem nas periferias dos grandes centros a mercê dos negócios ilícitos, das drogas, da prostituição, da pornografia, ou seja, dos negócios altamente lucrativos para o capital e altamente destrutivos da classe trabalhadora (Taffarel *et al*, 2015. p. 210).

Neste sentido, o fechamento de escolas do campo possui relações com o modelo de desenvolvimento para o campo, baseado no agronegócio, no latifúndio, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos e de transgênicos, no esvaziamento populacional do campo. Os dados aqui discutidos apontam o desmonte da educação pública e um abismo profundo naquilo que se caracteriza a natureza e especificidade da educação escolar que é assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (Saviani, 2012)

Corroborando com Caldart (2020), compreendemos que a defesa da escola pública na atualidade consiste em fazer dois movimentos simultâneos: (01) “mobilizações massivas contra seu desmonte” e (02) “conexões firmes de cada escola ‘sobrevivente’ a processos coletivos que já trilham o ‘caminho transformador do sistema social’”. Ou seja,

[...]Trata-se de reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do “caminho usual dos negócios” tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos. E que ainda temos escolha (Caldart, 2020. p. 01).

A segunda perspectiva anunciada no início deste texto está condicionada “à inversão da primeira, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual (SAVIANI, 2022. p. 09)”. Nesta dimensão, encontramos um projeto de escolarização que aponta outra perspectiva de projeto histórico, que rompe com toda e qualquer forma de exploração humana e da natureza, com a propriedade privada e a destruição das forças produtivas, representados no capitalismo. Aqui situamos e desenvolvemos esta tese.

De posse dos elementos aqui delimitados, a pergunta científica foi assim sistematizada: Considerando a luta de classe no campo no Brasil, que se expressa na manutenção ou avanço da propriedade privada da terra (força produtiva), seus desdobramentos no projeto de escolarização da classe trabalhadora do campo (força de trabalho) e das contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) no trabalho pedagógico, quais possibilidades de

elaboração de planos de ensino para a educação básica do campo, em específico anos iniciais do ensino fundamental, a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural?

Elaborada a partir da realidade concreta do município de Amargosa/Bahia, a hipótese desta pesquisa supõe que para a realização do trabalho pedagógico que supere as contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) da educação básica no campo é imprescindível enfrentarmos os seguintes obstáculos: a propriedade privada da força produtiva e dos meios de produção, o alinhamento da política de educação escolar à política privatista, a negação do conteúdo científico na formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e a política de valorização de professores.

Estes obstáculos, alicerça o pragmatismo, fundamenta pós-modernismo e o construtivismo que vem orientando o trabalho pedagógico em geral e, em específico o plano de ensino anos iniciais ensino fundamental das escolas do campo

O objetivo geral é analisar os fundamentos teóricos superadores das contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, a partir do plano de ensino elaborado pelos(as) professores(as) das escolas do campo do município de Amargosa – BA, no ano de 2022, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Os objetivos específicos são: (a) sistematizar as problemáticas e as contribuições das “ideias pedagógicas” (Saviani, 2012) existentes no campo para a materialidade da Educação do Campo no Brasil (b) sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que dirigem o trabalho pedagógico na educação básica do campo; (c) analisar criticamente os planos de ensino das escolas do campo, da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo do município de Amargosa, identificando as contradições nos fundamentos; (d) apresentar e defender os fundamentos teóricos superadores das contradições no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, apontando possibilidades de elaboração de planos de ensino lastreados na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Os parâmetros teóricos e metodológicos da pesquisa, que permitem a delimitação de fontes, instrumentos e dados estão fincados na teoria do conhecimento e, portanto, partimos da constatação de que “o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev,

2004. p. 279). Esta constatação justifica a opção pela teoria do conhecimento concepção materialista e dialética da história, por compreender que este referencial é o que apresenta uma explicação mais avançada no que diz respeito ao entendimento do modo de produção e reprodução da existência humana no capitalismo.

Nesta concepção, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de análise, como resultado, não como ponto de partida” (Marx, 2008. p. 258), ou seja, a crítica é fundamentada em bases reais, não em ideias ou especulações. O processo do conhecimento parte do real para chegar à construção do concreto do pensamento.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Marx; 2008. p. 86-7).

A concepção materialista e dialética da história revela que a categoria central para explicar a história, encontra-se no modo como os homens realizam o trabalho em relação com a natureza e com outros homens em cada período histórico. Assim, “permanece constantemente com os pés assentes no chão real da história; não explica a práxis a partir da ideia, explica as formações de ideias a partir das práxis material” (Marx; 2008. p. 58).

Com base no pressuposto de que esta teoria do conhecimento, elaborada a partir do conjunto das pesquisas de Marx, possui “pés assentes no chão real da história”,

[...] ficou demonstrado que a história havia sido, sempre uma história de luta de classes e que estas classes em luta foram, em todas as épocas, condições de produção e de troca, ou seja, fruto das condições econômicas e que a estrutura econômica da sociedade em todos os fatos da história era, portanto, a base real sobre a qual se erigia, em última instância, todo o edifício das instituições jurídicas e políticas, da ideologia filosófica, religiosa etc., de cada período histórico (Marx, 2008. p.47-48).

Diante da exposição dos pressupostos da concepção materialista e dialética da história, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos para o levantamento das fontes e análise da pesquisa, levando em consideração os graus de desenvolvimento do pensamento investigativo apresentados por Kosik (1976), elaborados a partir de Marx a saber: “[...] minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis [...] análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material [...] investigação da coerência interna [...]” (Kosik, 1976. p. 31).

01. “Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis” (Kosik, 1976. p. 31). Correspondente a este momento, realizamos uma pesquisa exploratória para levantamento dos estudos antecedentes ao objeto de investigação, delimitando o nosso problema investigativo, bem como as fontes de pesquisa.

O levantamento consistiu nas seguintes temáticas: “Trabalho Pedagógico”, “Planejamento”, “Escolas do Campo”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Psicologia Histórico-Cultural”. Como fontes contamos com o banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os repositórios da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e as produções vinculadas ao GEPEC/UFBA.

O recorte utilizado para esta pesquisa exploratória foi a identificação da natureza das pesquisas já desenvolvidas, que tratam das temáticas supracitadas e que se articulam à Educação do Campo, em específico as escolas do ensino fundamental, anos iniciais, situadas no campo no Estado da Bahia.

Constatamos que ainda é precária a existência de produções científicas que tratam do trabalho pedagógico, em específico do plano de ensino, nas Escolas do Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Porém, encontramos fontes que comungam com o nosso referencial teórico e que servirão para fundamentarmos este estudo, a saber: Araújo (2007), Santos (2011), Albuquerque (2011), Malanchen (2014), Gama (2015), Beltrão (2019), Queiroz (2019), Neves (2022), Santos (2023) e Lomanto (2023).

Para além desses(as) autores (as), utilizamos os interlocutores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012), Duarte (2016), Martins (2016), Freitas (2010) e clássicos como Vygotsky (2005).

Foram realizadas análises de fontes secundárias e de dados demográficos, do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, INEP, MEC, PNERA I e II, PRONACAMPO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), exposição e discussão de dados da realidade, identificando contradições e levantando possibilidades de elaboração de planos de ensino que apresentem fundamentos que superem as contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) da educação básica no campo, valendo-se dos fundamentos e experiências acumulados pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

02. “Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material” (KOSIK, 1976. p. 31). Neste grau de desenvolvimento do pensamento investigativo tratamos do método de

pesquisa. O método é um meio pelo qual obtemos determinados resultados no conhecimento e na prática, que se baseia na compreensão de leis objetivas (Kopnin, 1978. p. 91) e em categorias (Cheptulin, 2004. p. 124), que representam graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática social que exprimem os aspectos e as ligações universais da realidade objetiva. O estudo profundo do objeto investigado, realizando-se a partir da análise documental, será à luz das seguintes categorias: realidade e possibilidade; contradição; contingência e mediação, conforme conceituamos abaixo:

a) Realidade e Possibilidade: Se conhecemos a essência de um dado objeto, sua formação material, seus estados reais, assim como os seus estados possíveis, o que devir a ser, ou seja, o que ainda não existe, mas que surgirá necessariamente dada certas condições é o que define “realidade” e “possibilidade” conforme Cheptulin (2004) “realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (Cheptulin, 2004. p. 124).

O estado real do objeto em investigação não é idêntico ao estado possível. Desse modo, no conhecimento da realidade sobre o que constitui o trabalho pedagógico das Escolas do Campo é fundamental e necessário distinguir o real do possível, colocando em evidência as particularidades e compreendendo a dialética das transformações de ambos na atividade prática humana, que se figura na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade (Cheptulin, 2004), que para esta pesquisa é a elaboração de planos de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, advindas dos fundamentos e experiências acumuladas pela Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto um instrumento de enfrentamento às condições históricas atuais que criam obstáculos à Educação do/no Campo, em tempos de destruição das forças produtivas.

b) Contradição: Não se trata de reconhecer fenômenos opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside a denominada identidade dos contrários. Trata-se da afirmação unidade indissolúvel dos opostos que, contrapondo-se a si mesmos, se transformam continuamente (Cheptulin, 2004). Ainda segundo Cheptulin (2004), qualquer objeto em estudo exige o conhecimento da formação material em que se dá seu surgimento e desenvolvimento. E esta fonte de desenvolvimento é a própria contradição, que representa a força motora que permite o avanço de um estágio para outro. Desse modo, o estudo rigoroso dos fundamentos teórico metodológicos presentes no trabalho pedagógico das escolas do campo, aponta possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, colocamos enquanto tarefa identificar as contradições, os aspectos e as tendências contrárias próprios

desse fenômeno.

c) Contingência: O trabalho pedagógico elaborado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para as escolas do campo é uma possibilidade para a educação pública no Brasil. Porém, para que uma teoria pedagógica crítica se torne hegemônica em uma sociedade capitalista, depende das “circunstâncias, isto é, da contingência”, ou seja, ela é “tanto possível quanto impossível” de produzir-se, dadas as possibilidades reais. Cheptulin (2004. p. 252) afirma que o contingente pode vir a ser necessário assim como o necessário pode transformar-se em contingente.

Dessa forma, conhecendo profundamente as condições pelas quais ocorre esta passagem, “podemos recriá-las artificialmente e transformar as prioridades contingentes em necessárias e vice-versa, em função de interesses práticos” (Cheptulin, 2004. p. 252)

d) Mediação: Marx e Engels (2007), estabeleceram o princípio de que não é da consciência dos homens que se determina sua existência, é a vida real que determina a consciência. Esse princípio orientou a essência das bases materialista da dialética afirmando ainda que, no ponto de partida, os indivíduos reais produzem os seus meios de vida e desencadeiam a história como obra dos próprios homens.

A lógica dialética é um processo de construção do concreto de pensamento. Entretanto, o acesso ao concreto se dá pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá por meio da mediação do abstrato, a superação do imediato. Para esta pesquisa, a mediação é uma categoria central e compõe duas frentes: (01) é compreendida na perspectiva ontológica (Marx; Engels, 2007) e (02) é uma ferramenta teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica que fundamenta esta pesquisa (Saviani, 2021), compreendida como uma prática social mediadora no interior da prática social global.

3) “Investigação da coerência interna” (Kosik, 1976. p. 31). O autor afirma que, neste grau de desenvolvimento do pensamento investigativo, o conhecimento seja construído identificando e separando o que é fenomênico e do que é fenômeno/essência. Isso se revela no modo pelo qual o objeto é investigado, apreendido e analisado, na elaboração de sínteses densas, alicerçando a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto em investigação.

As categorias empíricas emergiram da sucessiva aproximação de análise e estudo aprofundado acerca do objeto desta pesquisa, assim delineadas: Educação do Campo, projeto histórico, desenvolvimento humano, função social da escola, trabalho pedagógico, plano de

ensino, conteúdos, objetivos de aprendizagem, atividade de estudo e avaliação.

A análise da realidade concreta deu-se em dois momentos distintos: (01) análise dos documentos que normatizam a Educação do Campo no município de Amargosa-Bahia, a saber: “Diretrizes para a Educação Básica do Campo” (2012); “Proposta pedagógica e curricular das escolas do campo do município de Amargosa” (2016) e “Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa” (2020), pois, interessava-nos conhecer em quais condições históricas estes documentos foram elaborados, a consistência teórica e os conteúdos escolares que os compõem; (02) participação nos encontros formativos que objetivaram avaliar e reformular os planos de ensino das escolas do campo, que oferecem a educação básica, em particular, o ensino fundamental, anos iniciais.

O objetivo dos encontros formativos foi a revisão dos planos de ensino da rede de ensino do município de Amargosa/Ba, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, definindo os conteúdos de todos os componentes curriculares e os objetivos de aprendizagens.

Apesar da composição ou caracterização das classes nas escolas do campo não ser objetivo principal deste estudo, registramos que é comum, a existência de classes multisseriadas com diversas possibilidades: multisseriada dentro do mesmo ciclo de aprendizagem e/ou ano de ensino, multisseriada composta por educação infantil (pré-escola – estudantes com 04 e 05 anos) e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, configurando assim a classe multietapa de ensino, a exemplo da pré-escola e 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) ou ainda a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), entre outras possibilidades.

Diante da existência desta realidade, nos encontros formativos dos quais participaram professores que trabalham em turmas multisseriadas (várias séries/anos escolares em uma única classe), seriadas (uma única série/ano escolar em uma classe) e multietapa (classes compostas por etapas de ensino diversas, a exemplo da educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais) participaram destas formações.

Participar destes momentos, inclusive enquanto formadora, contribuiu para constatar, concretamente, as contradições enfrentadas pelos(as) professores(a), sobretudo aqueles(as) que trabalham nas classes multisseriadas classificadas por eles(elas) de “multisseriada” – compostas por estudantes da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental.

Outra riquíssima fonte de análise da realidade utilizada foi a tese do professor, militante político e “filho” de Amargosa, Dr. Raul Lomanto Neto, intitula “Escola no/do campo em

Amargosa/BA: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa” (Lomanto, 2023), orientada pela professora Dra. Celi Taffarel, e defendida em 21 de novembro de 2023, bem como o banco de dados construído pelo pesquisador sobre o município de Amargosa.

Lomanto (2023), investigou a origem e desenvolvimento da sociedade burguesa no município de Amargosa/BA e sua correlação com as escolas do campo, analisando o contexto histórico e a estrutura social das diversas épocas históricas. Afirma que, assim como na conjuntura nacional, as escolas do/no campo de Amargosa, na sociedade de classes, conforme as determinações históricas, estão em permanente disputa.

Estas disputas estão relacionadas a manutenção ou não das escolas no campo a partir das categorias trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial. Este estudo confirma também que “[...]embora existam objetivamente escolas no campo em Amargosa, o modelo de educação implementado nas referidas escolas não se identifica com a educação do campo preconizada pelos movimentos sociais e estabelecida na legislação educacional brasileira” (Lomanto, 2023. p.349, grifos nossos).

Outra tese referência para este estudo foi a desenvolvida pela professora Dra. Sicleide Queiroz (2019), intitulada “Educação escolar da juventude do campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo”, também orientada pela professora Dra. Celi Taffarel.

Na conclusão da escrita, a autora aponta o nosso objeto enquanto uma necessidade e possibilidade de investigação para a Educação do Campo. Nas palavras da autora, “[...] Outra possibilidade de estudos é a partir das resistências expressas no trabalho formativo concreto nas escolas, nas salas de aula, baseado na pedagogia histórico-crítica, com destaque no fundamento da tríade conteúdo-forma-destinatário” (Queiroz, 2019. p. 168).

Os estudos do Dr. Raphael Santos (2023), também oferece elementos para esta pesquisa. Santos (2023) investiga a quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, desenvolvida entre 2017 e 2018, sob a condução do LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, curso em nível de aperfeiçoamento e especialização para professores do campo, fundamentados da teoria pedagógica histórico-crítica e psicologia Histórico-Cultural.

Santos (2023) confirma que a existência de consistência teórica e o caráter contra-hegemônico da Ação Escola da Terra:

[...] possui potencial para promover a formação continuada de professores do campo numa perspectiva emancipatória, instrumentalizando-os para o planejamento do trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação. (Santos, 2023, p. 133).

O planejamento do trabalho didático alicerçado na pedagogia histórico-crítica, base teórica comum a esta pesquisa, confirma que estamos avançando na construção prática desta teoria que vem sendo construída com rigor científico necessário há mais de 40 anos. Ao nosso ver, alcançar as explicações sobre as contradições enfrentadas na escola, nas dimensões do planejamento, representa um avanço teórico relevante para o projeto de escolarização para a classe trabalhadora do campo.

Portanto, a continuidade nas investigações a partir das teses que nos antecederam, afirma a concretização da função social necessária às pesquisas na Educação do Campo que é enfrentar as contradições postas na realidade concreta e construir possibilidades de superação das formas perversas do capital agir no campo, sobretudo pela via do ensino. Estas teses cumprem estas tarefas!

A tese elaborada e comprovada nesta pesquisa aponta que o trabalho pedagógico sistematizado no plano de ensino do município de Amargosa, no ano de 2022, apresenta fundamentos que superaram das contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) da educação básica no campo, valendo-se dos fundamentos e experiências acumulados pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, como será demonstrado no decorrer da produção doutoral ora apresentada.

Para tanto, para seu efetivo desdobramento na prática é imprescindível: (01) domínio de uma consistente base teórica na formação inicial e continuada dos(as) professores(as); (02) defesa da educação escolar enquanto necessidade vital para desenvolvimento humano; (03) valorização do magistério; (04) domínio do saber objetivo/conteúdo de ensino e (05) domínio do saber didático-curricular (Saviani, 2016) elaboração do planejamento fundamentado na tríade: conteúdo-forma-destinatário, conforme os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Explicitados os elementos acerca da intencionalidade e operacionalização desta pesquisa, nesta seção introdutória passamos à lógica da exposição:

Na primeira seção, discutiremos as problemáticas do campo brasileiro elencando as contradições enfrentadas com o avanço do agronegócio e as contribuições das experiências, concepções e teorias pedagógicas que foram acumuladas ao longo do processo de construção

da Educação do Campo.

Na segunda seção, abriremos as discussões em torno da função social das escolas do campo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico e, posteriormente, discorreremos sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural para a organização do trabalho pedagógico a partir dos clássicos destas literaturas e do conjunto de teses e dissertações desenvolvido pelo GEPEC e LEPEL.

Na terceira seção, apresentaremos o contexto da pesquisa e as sucessivas aproximações feitas aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, no município de Amargosa/BA.

Na quarta seção, apresentaremos o plano de ensino elaborado no município de Amargosa/BA, defendendo os fundamentos como superadores das contradições enfrentadas no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo. Necessário este registro para demarcar que esta tese é resultado do avanço teórico, mesmo que sincrético, conquistado coletivamente.

Portanto, cientes das problemáticas enfrentadas pelos(as) professoras que trabalham nas escolas do campo estudadas nesta pesquisa, consideramos que as bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural à Educação do Campo, visto que asseguram uma educação sintonizada teórica e praticamente com a tarefa que cabe a Educação do Campo que é contribuir com a construção de uma sociedade que supere o modo de produção capitalista, permitindo a socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas a favor da humanidade em geral.

1. AS PROBLEMÁTICAS DO CAMPO BRASILEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS PARA A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Nesta seção, identificamos os antecedentes históricos quanto ao surgimento da Educação do Campo, fazendo dois movimentos para exposição do debate: (01) as problemáticas enfrentadas pelos povos do campo brasileiro quanto à efetiva disputa de projeto de desenvolvimento marcado pela luta em torno da questão agrária (Stédile, 2011; Lomanto, 2023, Germani, 2016); (02) as contribuições das ideias pedagógicas⁷ existentes no campo, para a materialidade da Educação do Campo no Brasil (Caldart, 2012; MST, 2014; Taffarel *et al*, 2015; 2010; Pistrak, 2013; Nosella, 1977; Paludo, 2012; Freire, 2005; Saviani, 2012; 2021, Martins, 2013).

1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E A GÊNESE DAS LUTAS NO CAMPO BRASILEIRO

O estudo histórico implica na consciência de que, como toda pesquisa, analisar a história não é uma investigação desinteressada. Desta forma, reunir dados, constatar os fatos, estabelecer nexos e relações destes com a Educação do Campo é ter o entendimento de que a historicidade humana é composta por um conjunto de relações econômicas que explica que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro (Saviani, 2016). Vamos às constatações desta assertiva.

A América Latina registra 522 grupos étnicos nativos na região que são vítimas históricas da exploração e opressão do colonialismo, capitalismo e imperialismo (Galeano, 1979). Enfrentam altos índices de pobreza, sofrem perigos que vão da aculturação e exclusão social à violência, extermínio, genocídio através da necropolítica formada pelo tripé da austeridade fiscal, retirada de direitos sociais e manutenção de privilégios de propriedade, uma política que atinge brutalmente os trabalhadores em geral e, em específico, os povos do campo (CPT, 2020).

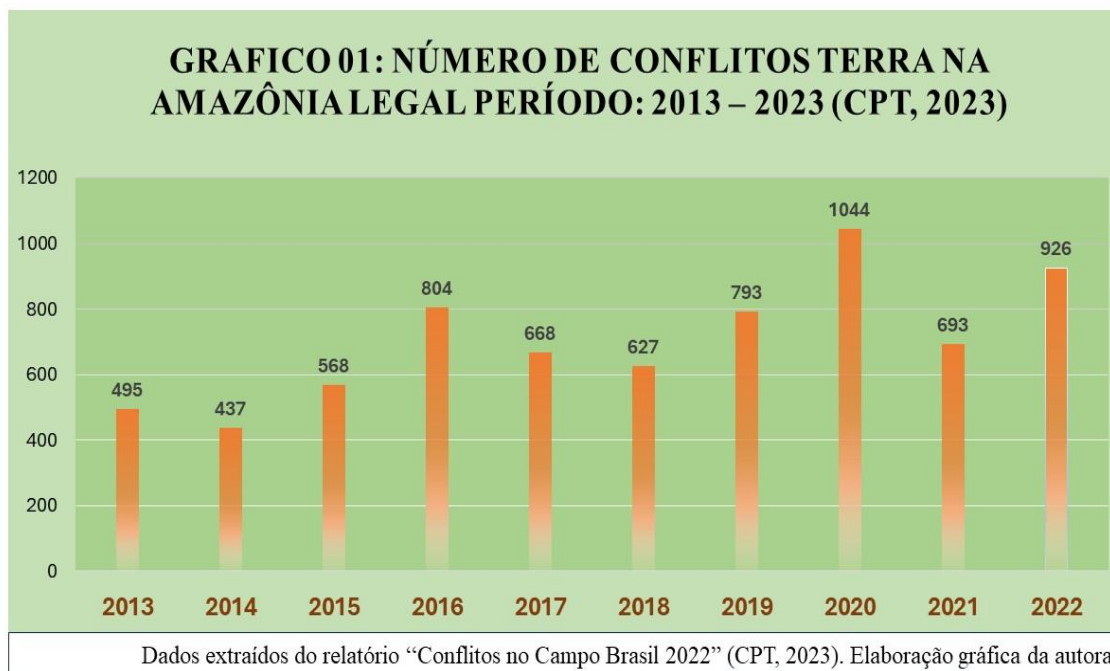
Estes grupos étnicos são seres humanos fundamentais na proteção do planeta. Segundo o Atlas Sociolinguístico de Povos Indígenas na América Latina da UNICEF, a Amazônia é a

⁷ Inspiramo-nos em Saviani (2012), na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” para tratarmos das concepções teóricas e práticas desenvolvidas no campo brasileiro,

região de maior diversidade de povos nativos, com 316 grupos, dos quais 241 só no Brasil, seguido da Colômbia (83), México (67) e Peru (43). Outras regiões ricas são Mesoamérica, Bacia do Orinoco, os Andes e o Chaco. A América latina abarca 522 povos (Galeano, 2022).

Contraditoriamente, estes povos são os mais atingidos pelo perverso avanço do capitalismo no campo. No Brasil, conforme o relatório “Conflitos no Campo do Brasil 2022”, elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), a Amazônia Legal é o epicentro da violência no campo, concentrando 59% dos conflitos por terra em 2022, um aumento de 8% em relação a 2021.

Na floresta amazônica, se comparada às demais regiões, os conflitos por terra crescem em ritmo acelerado, saltando de 695 em 2021 para 926 em 2022, um aumento de 33%. No território nacional, o crescimento dos conflitos neste mesmo período foi de 16,7%. No gráfico a seguir apresentamos a evolução anual dos casos de conflitos por terra na Amazônia legal ao longo da última década (2013-2023), segundo a CPT.



A CPT alerta-nos para as denúncias registradas ao longo dos quatro anos do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e para as consequências da ascensão da extrema direita no poder sendo nefastas para os povos e comunidades do campo, das águas e das florestas, quais sejam:

- a) O ano de 2020 apresentou o avanço da brutalidade da violência no campo, acentuada pela maior pandemia desde o início do século passado.
- b) Em 2021, denunciou as ações criminosas e avassaladoramente mortíferas do garimpo em terras indígenas.
- c) No ano de 2022, acrescentou ao alerta inicial a nefasta comprovação do que havia sido dito: o governo militar-empresarial que se encerrou foi o mais violento para os povos do campo, das águas e das florestas, desde que a CPT passou a registrar esses conflitos, em meados da década de 1980 (CPT, 2023).

Ainda no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, no tocante à questão agrária,

[...] editou, no dia 1º de janeiro de 2019, a Medida Provisória n. 870 (convertida na Lei n. 13.844/19), extinguindo a Seade, transferindo suas atribuições para o Mapa, e criando, em seguida, a Secretaria Especial de Assuntos Fundiários naquele ministério, para o qual indicou o fazendeiro Luiz Antonio Nabhan Garcias, ex-presidente da UDR, com fortes vínculos com as milícias rurais e inimigo do público da reforma agrária e do MST. Garcia paralisou a reforma agrária, desmantelou o Incra e tentou avançar com a titulação dos assentamentos e titulação das terras públicas além de desregulamentar a exploração dos bens comuns da natureza em favor do capital internacional. Isso fica claro quando são analisadas as medidas provisórias e os decretos presidenciais (Martins, 2022. p.355-356).

Conforme constatamos através de Martins (2022), a violência no campo explica a relação direta entre o Estado e o agronegócio, foi orquestrada pela falta de governança e pelo enfraquecimento dos órgãos ambientais federais e estaduais, tornando o Brasil palco de uma expansão desenfreada da fronteira agrícola, associada diretamente ao desmatamento ilegal e ao crime ambiental. Uma relação histórica baseada na exploração das comunidades tradicionais, na destruição da natureza, extermínio da vida humana e dos modos de vida das comunidades tradicionais.

O levantamento, estudo e denúncia dos dados sobre a violência no campo são realizados pela CPT desde o ano de 1985. Neste cenário violento, as comunidades indígenas despontam nas estatísticas como principais vítimas a partir do ano de 2019. Em 2022, os povos originários são atingidos com 28% dos conflitos por terra. Em seguida estão os posseiros (19%), os quilombolas (16%), sem-terra (12%) e as famílias de assentados (9%).

Estes dados são sintomas dos desafios que precisam ser enfrentados e solucionados quanto à segurança pública, proteção dos direitos humanos e omissão ou conivência do poder público diante desta realidade (CPT, 2023) e retrata o comportamento histórico do Estado e sua aliança com o grande capital. Esta aliança marca o processo histórico de expropriação da vida

humana e dos recursos naturais violentando os povos do campo há século.

Fazendo um recuo histórico aos anos de 1500, constatamos que no Brasil, junto aos portugueses e espanhóis, invade outro modelo de produção representado pelo capitalismo mercantil europeu, acompanhado de uma expressiva disputa quanto ao uso, à posse e à propriedade da terra, impondo uma nova forma de produção agrícola e de organização de território.

Inicialmente, 7 milhões de negros, homens e mulheres, foram trazidos, violentamente, do continente africano para o Brasil no período da expansão do capitalismo mercantil europeu (Stédile, 2012). Estamos falando do terceiro maior continente do planeta, soma de 30 milhões de km², cobrindo 20,3% da área total da terra firme do planeta, possui quase 900 milhões de habitantes distribuídos em 54 países. No sentido norte sul, possui mais do 7.800 km, e no sentido leste oeste, em sua parte mais larga, aproximadamente 7.200 km. Seu território apresenta climas tropical, equatorial e temperado, além do desértico e do mediterrâneo.

Originalmente, os povos reconhecidamente autóctones do continente africano, foram os pigmeus, os bosquímanos e os hotentotes. Bosquímanos e hotentotes são denominados *khoisan* ou ainda *kheisan*. Viviam esses povos como tribos nômades num ponto inicial, já identificado pela paleontologia, situado ao nordeste do continente africano, onde atualmente encontramos Quênia e Etiópia.

Registros históricos sobre a História Geral da África (Silverio, 2013; Silvério, 2013) demonstram que entre o 3º e o 2º milênio a.C., existiam três grandes reinos africanos: Egípcio no vale do Rio Nilo; Núbio mais ao sul, acima das cataratas do Rio Nilo e Abissínio na atual Etiópia. Atualmente existem mais de 1.000 línguas faladas no continente Africano.

Antes da chegada dos europeus, os africanos já haviam se desenvolvido em diversos setores da ciência, da tecnologia e da economia, a exemplo: matemática avançada, física, movimentação dos ventos, das marés e da astronomia; desenvolviam diversas modalidades de agricultura como a cana de açúcar, banana, café, algodão, arroz, amendoim, dendê, inhame e o milho; praticavam navegação fluvial, de cabotagem e de longo curso e produziam barcos de pesca e para longas viagens de comércio, além do domínio do conhecimento sobre mineração, fundição e joalheria.

Dessa forma, na condição de escravizados, vieram para o Brasil, marceneiros, carpinteiros, ferreiros, oleiros, artistas das mais diversas áreas que trabalhavam com madeira; mineradores, vaqueiros e profissionais no abate de animais e na utilização de seu couro e carne;

artesãos têxteis e químicos, ourives, fabricantes de sabão; profissionais de saúde física e mental, que tinham profundo conhecimento de farmacologia, como barbeiros, herbalistas, parteiras, curandeiros, rezadores.

Portanto, conhecer a África e o seu domínio da ciência e da tecnologia no Brasil, é uma condição para compreendermos o que é racismo estrutural, o que é exploração, opressão e destruição de forças produtivas e poder combatê-los, sobretudo no campo brasileiro.

A história brasileira foi construída sob as bases da monocultura, voltada para o mercado externo, tendo o escravismo como base para organização do trabalho, em um contexto de capitalismo comercial europeu, tornando-se parte deste movimento do capital comercial internacional. Centenas de capitalistas vieram morar no Brasil para lucrarem com a produção agrícola, fazendo concessões de terras pela coroa portuguesa, escravizaram e dizimaram os povos indígenas e centenas de negros que foram trazidos do continente africano – 7 milhões de negros, homens e mulheres são trazidos para o Brasil neste período (Stedile, 2012). O objetivo era atender as necessidades do capitalismo mercantil europeu no fornecimento de mercadorias/matérias primas: cana-de-açúcar, algodão, pimenta, noz moscada e café, abastecendo o comércio externo.

Com a proibição do tráfico pelo império inglês, em função da insustentabilidade da escravidão para o “novo” modelo de desenvolvimento, o capitalismo industrial, o trabalho necessário para sua sustentação era o assalariado. Ademais, com as intensas fugas do povo negro, o surgimento dos quilombos, a compra ou conquista da alforria, são fatos compõem um conjunto de determinações econômicas que obriga a alteração a natureza do trabalho desenvolvido – da escravidão para o assalariado –, além dos condicionantes externos frutos das crises do capitalismo mercantil mundial.

A introdução da propriedade privada da terra no Brasil, sob a Lei nº 601, assinada no ano de 1850, legaliza e garante a permanência do domínio das terras nas mãos dos donatários, aqueles que já detinham a terra por concessão da coroa portuguesa e impede que, na assinatura tardia do fim da escravidão do ponto vista legal, os negros tivessem possibilidades de acesso à posse de terras. Somente depois de 33 anos da assinatura da lei que autoriza a compra de terras é que ocorreu a sanção da Lei Áurea (13 de maio de 1888), falseando o fim da abolição da escravidão.

O 13 de maio para o povo negro representa o dia de denúncia contra o Estado brasileiro, que depois de 135 anos, ainda continua sendo responsável pela condição de miserabilidade e

vulnerabilidade que a população negra enfrenta cotidianamente, fruto de uma falsa abolição que empurrou milhares para a precarização da vida, quando não para a morte.

Nos dispositivos da lei nº 601/1850, evidencia o acesso à terra pela via da compra, a exemplo dos artigos 1º, 12º e 18º (Brasil, 1985)

Art. 1º – Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas (terras do Estado) por outro título que não seja o de **compra**. Excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente.

Art. 12 – O Governo reservará das **terras devolutas as que julgar necessárias para a colonização dos indígenas**; para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos; para a construção naval.

Art. 18-O Governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Tesouro certo número de **colonos livres para serem empregados**, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem. (grifos nossos).

Nestes artigos institui-se a compra da terra, a demarcação do território indígena e a autorização da emigração. Não há possibilidades de acesso à terra para os(as) “ex-escravizados(as)”, àqueles(as) que foram despejados das casas, das terras, dos territórios em uma condição de instabilidade e insegurança sem precedentes. O único direito que tinham, se tinham, era o de ousar a sonhar com a liberdade, uma dura realidade que persiste. Para estes, não resta senão, as cidades portuárias, a exemplo de Salvador, Santos, Rio de Janeiro, Ilhéus e Recife, locais onde existiam possibilidades de trabalhos na carga e descarga dos navios que ali ancoravam.

Aqui se explica a gênese das favelas no Brasil concentradas hoje nos grandes centros urbanos, as antigas cidades portuárias, em locais de difícil acesso e sem rica produção agrícola para o grande capital – mangues e morros na época (Stedile, 2012).

A substituição do trabalho escravo foi garantida com a migração do povo pobre europeu que, sob falsas promessas feitas por D. Pedro II, cerca de 3 milhões de europeus vieram para o Brasil, ocuparam as terras mais longínquas dos grandes centros urbanos e por lá reproduziram a cultura camponesa, produziam a subsistência e vendiam o excedente no mercado aos sábados e domingos, dando origem às feiras livres. De fato, receberam lotes de terras do estado, porém tiveram que pagar por elas.

Ainda neste período de transição do capitalismo mercantil escravocrata para o

capitalismo industrial, surgiram os primeiros movimentos camponeses em função da disputa por terra em todo território brasileiro, inclusive liderados por religiosos: Guerra de Canudos/Bahia (1894-1986); Guerra do Contestado/SC (1912-1916) e Guerra do Cadeirão/CE (1926-1937). Todas estas guerras buscaram garantir a sobrevivência, o trabalho e a reprodução camponesa (MST, 2014).

Outro importante movimento para as lutas sociais no campo, foi o surgimento da expressão e da luta pela Reforma Agrária no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Registra-se o surgimento das Ligas Camponesas, da Ultab (União de lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil), Master (Movimento dos agricultores sem-terra), setor progressista da Igreja Católica, AP (Ação Popular).

Com o lema “Reforma Agrária na Lei ou na Marra!”, a Ultab realizou em 1961 o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, em Belo Horizonte, reunindo cerca de 1,6 mil participantes. Neste período, o debate sobre extensão trabalhista para o campo, a luta pelo reconhecimento sindical e a reforma agrária ganharam repercussão nacional e tiveram inserções nos programas de governos.

Dado o predomínio do capitalismo industrial, a função do campesinato foi sustentar a acumulação do capital da indústria, fornecendo força de trabalho para a cidade e produzindo alimento barato para as cestas básicas sob o controle do estado, matéria prima para a indústria e energia, a exemplo do carvão. Há uma inversão no local de moradia em função do intenso processo de migração do campo para a cidade, visto que as grandes indústrias estavam localizadas na cidade. Este período foi marcado pelo domínio e controle da agricultura pelo capitalismo financeiro e por grandes corporações transnacionais no fornecimento de insumos, máquinas de produção e transportes e ainda acesso a crédito rural disponibilizado pelo estado (Stedile, 2012).

A história é uma das maiores matrizes científicas da humanidade. Recorrê-la é um movimento vital para compreendermos as relações, os nexos e os impactos dos fatos históricos na atualidade. A guisa de análise de mais um marco histórico para o campo brasileiro, recorreremos neste momento de análise concreta da realidade, os efeitos da ditadura militar (1964) sob o campo brasileiro.

De posse de uma sociedade calada, reprimida e de um campo massacrado, fisicamente, em suas formas de organização camponesa e sob o controle do grande monopólio internacional, a hegemonia da classe dominante é impressa em toda sociedade. No campo alterou todo

processo de produção agrícola: intensificou a produção do campo para abastecer o mercado externo, acentuou a concentração da produção em grandes extensões de terra, mecanizou a agricultura, intensificou o uso de biopesticidas e agrotóxicos, financiou o desenvolvimento de tecnologia, entre outras ferramentas de controle, instaurando um estado de insegurança alimentar em cadeia nacional.

Este modelo agrícola foi defendido e implantado no contexto da Guerra Fria (1947 a 1991), onde ocorreu uma disputa político-ideológica entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS). Este conflito travado entre esses dois países foi responsável por polarizar o mundo em dois grandes blocos, um alinhado ao capitalismo e outro alinhado ao comunismo. Os EUA defendiam que o capitalismo é uma alternativa para resolver a problema da fome no mundo produzindo alimentos a baixo custo.

Na contramão deste debate, os movimentos sociais no Brasil, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), ressalta que o pilar de alteração da realidade do campo é Reforma Agrária Popular, condição básica para a conquista de um projeto popular de desenvolvimento do país. A luta pela Reforma Agrária Popular se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura brasileira, denominado de agronegócio.

O agronegócio altera as correlações de forças no campo, afetando as mais distintas dimensões do trabalho, da vida e dos recursos naturais, desde a articulação político-partidária e legislativa à natureza da disputa do poder político no contexto das contradições sociais, colocando os interesses do setor privatista que estão relacionados com o capital no campo, à frente das necessidades humanas, assim aponta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na cartilha A cartilha “Programa agrário do MST – Texto em construção para o VI Congresso Nacional” publicada em 2014.

Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MTS, 2014. p.31).

Portanto, a Reforma Agrária Popular é a mais expressiva distribuição de renda necessária ao campo brasileiro. Segundo Caldart (2020) a Reforma Agrária Popular,

[...] dá um nome para o momento atual da luta pela reforma agrária, em um contexto de domínio do capital sobre a agricultura (chamado de “agronegócio”) e ao mesmo tempo de maior explicitação das contradições da sua lógica de produção e do aumento da concentração da propriedade privada da terra. Contradições que se aprofundam

deixando mais visíveis seus efeitos sociais e ambientais sobre a vida de todos, no campo e na cidade: mais desigualdade social, aumento da miséria e da fome, depredação dos bens naturais, doenças, pandemias, ... cheiro e gosto de morte (Caldart, 2020. p.02).

Os movimentos sociais de luta organizada no campo brasileiro, em que se destaca a defesa por uma educação do campo voltada aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras, defende outro modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro que não seja o capitalista.

A questão da terra e da reforma agrária popular versarão sobre o regime fundiário que inaugurou a concentração e privatização a terra que persiste no Brasil na atualidade, sobre o qual se estabeleceu o trabalho escravo, a exploração predatória dos recursos naturais, o uso intensivo de agrotóxicos contaminando rios e nascentes, adoecendo e matando seres humanos e demais seres vivos, contaminando o solo, colocando em risco a vida do planeta. Neste contexto, advogamos, junto aos movimentos sociais de luta pela terra (Fortes, Corrêa, Fontes, 2014), que a Reforma Agrária Popular é a saída para garantia de terra e trabalho, produção de alimentos saudáveis, proteção da natureza, da água e da biodiversidade e condições de vida e digna para o campo brasileiro.

Vale destacar neste momento histórico a atualidade do conteúdo desenvolvido por Marx (2013), no Livro I, O Capital, Seção VII, Capítulo 24 sobre “A Assim chamada acumulação primitiva” que trata da expropriação da terra e a tendência histórica da acumulação capitalista. Segundo Harvey (2004) o que ocorre hoje é a “acumulação por despossessão” (ou espoliação) para definir as práticas fundantes da busca por lucro no neoliberalismo, incluindo a financeirização, a manipulação de crises e a privatização. A princípio, a despossessão era a incorporação de áreas ainda não atingidas pelas relações capitalistas, especialmente no mundo colonial, como o saque/desterritorialização das terras indígenas para a pecuária e agricultura no Brasil.

Na era do processo global da produção capitalista (Marx, 2017), caracterizada pela mercantilização imposta pelo neoliberalismo, por um lado, regiões novas foram incorporadas ao mercado mundial, a exemplo daquelas funcionais do agronegócio brasileiro. Nesse processo de acumulação identifica-se o uso de mecanismos extraeconômicos para realização da acumulação: o roubo, a fraude e a violência. Por isso, como afirma Harvey (2018. p. 171), no capitalismo neoliberal a “loucura da razão econômica” tornou a vida cotidiana “refém da loucura do dinheiro”. O dinheiro tornou-se, assim, o centro do mundo (Mondardo, 2018. p.64-

84).

Para que se sustente este arcabouço destrutivo do modo de produção capitalista no campo é imprescindível uma educação que contraponha a lógica da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem, da exploração predatória dos recursos naturais. Os movimentos sociais constroem, por dentro da luta concreta, as concepções pedagógicas que vêm orientando a direção quanto ao projeto de sociedade e em quais perspectivas teóricas e filosóficas a classe trabalhadora do campo precisa ser formada.

1.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento de luta por uma Educação do Campo surge das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras organizados(as) do campo na década de 90, por uma escola relacionada à garantia da produção e reprodução da vida no campo, incluindo as questões de:

[...] de trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao combate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana. (Caldart, 2012. p. 257).

É lúcido afirmar que se podemos trazer a discussão sobre a questão da Educação do Campo no Brasil, princípios, diretrizes e normativas que são específicas e orientam o funcionamento da escola do campo, desde o acesso à permanência, ensino e aprendizagem, políticas de acesso à terra, conquista de direitos que são estruturais para garantia da reprodução da família camponesa no campo, entre outros elementos, é porque houve uma construção coletiva protagonizada por trabalhadores e trabalhadoras engajados(as) em movimentos sociais de luta por terra, organizando marchas, greves, ocupações, tomando posição no confronto de projeto de escolarização a serviço das demandas do capital.

Portanto, a Educação do Campo nasce da necessidade de transformação das relações sociais que marcaram o campo brasileiro e representa a resistência dos trabalhadores e trabalhadoras contra o modelo de desenvolvimento importado no campo, que toma a acumulação de riqueza, o avanço da propriedade privada, a exploração humana e predatória da natureza, como princípios de desenvolvimento econômico.

Soma-se a esta resistência a necessidade de alteração da realidade educacional quanto

ao acesso à escola e a garantia de permanência dos estudos, desde a educação infantil ao ensino superior. Uma educação escolar comprometida com uma formação humana em todas as dimensões de desenvolvimento e vinculada ao projeto histórico que persegue a superação do modo de produção capitalista.

A investida do capital sobre o ensino público visa a efetivação da tendência destrutiva da dimensão ontológica da educação escolar. O projeto educacional do capital privatista e empresarial (Freitas, 2018) é expressão precisa da política regressiva e corrosiva em curso na quadra histórica da crise estrutural do capital, materializando-se por meio da lógica imediatista, empirista e pragmatista, sintomática da atual estágio de decadência da sociedade burguesa, corroborando com a obstrução da função social da escola e da socialização do conhecimento sistematizado, com o esvaziamento dos currículos e rebaixamento do processo de humanização dos indivíduos.

Taffarel e Munarim (2015) destacam quatro elementos que caracterizam a situação do campo brasileiro hoje e que, conseqüentemente, determinam a existência da vida no campo e que constatamos da capacidade destrutiva do capital: a propriedade privada da terra e sua consequente concentração nas mãos de poucos, o modelo atual de desenvolvimento, agroexportador, baseado na monocultura; a falta e a insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo e os conflitos de classes no campo. Estes aspectos têm sua expressão na educação escolar no campo e são mediados pelo projeto de escolarização dos trabalhadores do campo.

Em curso, há muitos anos, uma narrativa chamada "esvaziamento do campo". Segundo o autor, “a população brasileira é hoje essencialmente urbana e o campo, com a modernização, paulatinamente estaria sendo reconfigurado como área de expansão do agronegócio, e este se expandindo de maneira legítima porque o campo está vazio”. O fechamento das escolas do campo faz parte deste processo do esvaziamento do campo promovido pelo agronegócio (LEHER, 2016. p. 03). Vejamos a explicação do autor sobre o fechamento de escola do campo dentro desta conjuntura.

Esta narrativa de esvaziamento do campo é uma política estruturada que se condensa na área de educação num processo avassalador de fechamento de escolas no campo. Se distribuirmos as 40 mil escolas extintas territorialmente podemos ver uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo, e o apagamento da escola do campo é também o apagamento das crianças, jovens e adultos, das lutas e daqueles que lutam pela existência de um modo de vida na agricultura camponesa que se confronta com agronegócio (Leher, 2016. p. 3).

O fechamento das escolas possui antecedentes históricos comprovados através de posições de intelectuais tradicionais e teóricos da economia burguesa, a exemplo do holandês Mandeville (1982) e o português Sanches (1922) que defendem a supressão das escolas públicas para a classe trabalhadora do campo, sob a alegação de que aprender ler, contar, escrever implica em uma atividade prejudicial para o pobre que precisa garantir a existência mediante o seu trabalho diário. Significa dizer que as horas dedicadas aos estudos representam tempo perdido para a sociedade.

Saviani (2019. p. 134) faz destaque para a “clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa de educação popular” presentes nos escritos de Mandeville (1982) quando o autor afirma que “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e ao mesmo tempo, totalmente ignorantes” (Mandeville, 1982. p. 190, *apud* Saviani, 2019. p.134) e mais [...] “Quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício” (*idem*).

Taffarel e Munarim (2015. p.46), afirmam que o fechamento das escolas do campo “configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas”. O não acesso ao ensino escolar é um ato impetuoso à natureza e a especificidade da educação que está delimitada “[...]ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira”, perde-se a cultura elaborada, provoca o rebaixamento teórico da classe trabalhadora em geral, avança o analfabetismo, promove o abandono das identidades culturais do campo e, conseqüentemente, de seus territórios,

No âmbito mais geral, o fechamento das escolas no campo coloca em risco a própria existência no campo, conduzindo ao apagamento das crianças, jovens, adultos e idosos, das lutas em defesa da vida no campo, em defesa da reforma agrária popular, da agricultura camponesa, da agroecologia e abre espaço para a expansão avassaladora e destrutiva do agronegócio. Coloca em risco a existência das comunidades tradicionais, povos de terreiro, indígenas, quilombolas, atingidos por grandes obras, ribeirinhos, extrativistas vegetais, pescadores e pescadoras, Sem-Terra, povos tradicionais, de todos(as) que vivem em harmonia com a terra, águas e a florestas.

Fruto da pressão popular, alguns instrumentos legais foram elaborados que podem dificultar o fechamento das escolas do campo:

(01) Lei 12.960, assinada em 2014 pela presidente Dilma Rousseff, que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma que para o fechamento de escola do campo é preciso um amplo debate com a Sociedade, Conselho Municipal de Educação e o Ministério Público. Apesar desta importante alteração tem-se observado que os elementos econômicos que gerem os planos de cargos de salários, a política de transporte escolar, os cortes e ajustes são argumentos decisórios para o fechamento das escolas do campo;

(02) Portaria nº 391, assinada e publicada em 10 de maio de 2016, pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, onde estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Descreve, minuciosamente, as justificativas e documentos que precisam ser apresentados e convalidados junto ao Ministério Público, Conselho Municipal de Educação e Comunidade escolar. Aprofundaremos neste aspecto com maior afinco no terceiro capítulo desta escrita.

Esta base legal representa um avanço na luta contra o fechamento das escolas do campo legitimadas pelos Movimentos Sociais da Via Campesina, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, que desde 2012 emplacaram uma campanha para que fechar escolas seja crime! E por que fechar escolas é crime?

[...] ao impedir por motivos econômicos ou administrativos, milhares de analfabetos ao acesso a escola e a escolarização, e de uma educação comprometida com os interesses emancipatórios dos trabalhadores do campo, do qual consta a Reforma Agrária Popular, a Agricultura Campesina com base na agroecologia, sem uso de agrotóxicos, contra o latifúndio destruidor da cultura e da natureza, em defesa de um projeto sustentável de campo, em defesa da soberania alimentar! (Extraído do Manifesto em defesa da Educação Pública: direito nosso e dever do Estado, 19 de fevereiro de 2016 na FACED/UFBA).

E, corroborando com Taffarel e Munarim (2015. p.46),

[...]o fechamento de escolas no campo coloca aos trabalhadores(as) do campo a necessidade histórica de luta pela garantia da Educação Pública e de qualidade, voltada aos interesses dos trabalhadores, no combate ao avanço do latifúndio e do agronegócio, da estagnação da reforma agrária, da insuficiência das políticas públicas para os trabalhadores e o aumento dos conflitos no campo, aspectos que indicam que a luta de classes se acirra e coloca desafios aos movimentos de luta social do campo no plano teórico e programático (Taffarel; Munarim, 2015. p.46).

Portanto, é necessário admitir que o fechamento das escolas do campo tem nexos e

relações com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo no campo, visto que: “Hoje temos essencialmente uma racionalidade mercantil de que a eficiência da escola é medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação, são parâmetros importados dos setores produtivos” (LEHER, 2016. p.03). Esta crise estrutural do capitalismo nos coloca a tarefa enquanto classe trabalhadora, no âmbito educacional, de elaborar e propor uma educação para a transição, situada entre as reivindicações atuais e o programa da revolução socialista de um modo de existência que rompa com a propriedade privada dos meios de produção é toda matriz capitalista de produção da vida.

Quando nos referimos à Educação do Campo, dado o seu estado de luta pelas contradições da sua existência, torna-se fundamental conhecer as concepções pedagógicas que vinculadas aos movimentos sociais e as contribuições para a materialidade da Educação do Campo, a exemplo da Pedagogia Socialista, Educação Popular; Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância e Pedagogia Histórico-crítica. Na próxima seção demonstraremos uma síntese, destas concepções pedagógicas, destacando as contribuições para a luta concreta dos povos do campo e a materialidade da Educação do Campo.

1.2.1 Pedagogia Socialista Russa

Necessário reconhecer que outras experiências pedagógicas no campo da esquerda foram fundamentais nos processos de elaboração da Pedagogia Socialista, a exemplo do que aconteceu em Cuba (1953-1959) e no México (1910-1917). Porém, para este estudo, optamos, mesmo que de forma sintética, apontar os fundamentos da Pedagogia Socialista Russa que serviram de base para um projeto histórico que buscou edificar a sociedade russa em um novo regime econômico, social, político e educacional, sobretudo no período inicial, “logo após a tomada do poder pelos bolcheviques, quando a Rússia vivia intenso cerco externo e fortes tensões internas, numa situação de extrema pobreza e de guerra civil” (Nereide Saviani, 2011. p. 28).

Marco histórico do século XX, a Revolução Russa de 1917 foi uma rica experiência de construção socialista. Suas elaborações, avanços e, inclusive, os fracassos merecem análise rigorosa, como referência à discussão econômica, política, social e educacional, visto que possui uma perspectiva de superação ao capitalismo e que nos serve atualmente. Importante

ressaltar, corroborando com Castles e Wüstenberg (1982, *apud* CIAVATA; LOBO, 2012):

A Revolução Russa foi a culminância de um projeto iniciado com a contradição histórica da primeira revolução socialista, que teve lugar, não no mais avançado país capitalista, mas em um país atrasado onde as forças produtivas e a estrutura da sociedade eram ainda semifeudais. Um país onde não havia ensino formal para a maioria dos operários e dos camponeses, ao menos três quartos da população eram analfabetos, os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social e a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas (Castles; Wüstenberg, 1982. p. 66-69 *apud* Ciavatta; Lobo, 2012. p. 563).

As experiências pedagógicas construídas no “chão” da Revolução Russa, os fundamentos teóricos e práticos, percorreram mais de sete décadas de história mundial e alimentou em milhões de pessoas de todos os continentes a esperança de um futuro melhor, sem opressão, exploração e miséria, abrindo uma nova etapa nas lutas emancipatórias e uma tentativa de rompimento da propriedade privada e das diferenças sociais. Conforme Ciavatta e Lobo (2012),

[...] a elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica. [...] Dimensionar dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais o homem é a medida de todas as coisas (Ciavatta; Lobo, 2012. p. 56).

No contexto revolucionário a educação é indispensável cuja essência é a “organização nova de todo o tecido social, em um novo regime social, em novas relações entre os homens” (Krupskaya, s/d. p. 88). Os educadores russos, insistiam que não é somente a elevação da produtividade no trabalho que possibilitará o desenvolvimento econômico, mas é preciso uma ampla mobilização de formação do campo e da cidade, ou seja, “[...]há que se levar em conta a relação dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários” (Ciavatta; Lobo, 2012. p. 561).

Nesta perspectiva, para além das conquistas das condições objetivas para garantir a existência humana, foi necessário um amplo trabalho de formação. O objetivo deste investimento na escolarização foi a possibilidade de “compreensão dos fundamentos de uma nova sociedade composta por homens *desalienados*, preocupados com a busca de bens comuns, superando o individualismo e o egoísmo” (Lombardi, 2017. p.78).

Os desafios postos para aquele momento histórico era o combate ao analfabetismo, formação de professores que atendesse a elevação teórica dos trabalhadores, organização da

juventude nos organizamos de luta e na escolarização, além de necessária articulação entre o ensino como trabalho produtivo (Lombardi, 2017). Portanto, precisava identificar conteúdos e métodos de ensino que alcançassem o desenvolvimento científico dos estudantes e, simultaneamente, a valorização do trabalho e desenvolvimento da vida coletiva. Isso aconteceu e teve como principais sistematizadores Schulgin, Krupaskaia, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko.

Fundamentos teóricos e da organização do trabalho pedagógico como o trabalho como concepção educativo, ensino por complexo, planos de estudo (estudantes) e de ensino (professores) foram centrais para a organização do ensino naquele momento histórico (Lombardi, 2017) e contribuem com o desenvolvimento desta pesquisa, apontando estes elementos que são essenciais para a elaboração de planos de ensino para as escolas do campo.

A tradição do pensamento pedagógico socialista que estrutura a relação entre educação e trabalho como categoria central da concepção de educação numa perspectiva emancipatória, comprometida com o desenvolvimento da consciência socialista e os princípios que constituem a base da escola do trabalho, a exemplo: atualidade, auto-organização (autogestão) e trabalho estão nas obras “Fundamentos da escola do trabalho (Pistrak, 2013)” e “A Escola-Comuna” (Pistrak, 2013).

No Brasil, as repercussões desta pedagogia, datam no ano de 1980. Conforme Santos:

[...] num momento em que surgiam os partidos políticos operários e socialistas e os movimentos sociais, dentre eles o MST, que na luta pela reforma agrária articulando o surgimento da Educação do Campo, incorporando as categorias trabalho, atualidade e auto-organização no trabalho educativo desenvolvido com as pessoas que fazem parte deste movimento por meio das matrizes pedagógicas trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história presentes atualmente na *Pedagogia do Movimento* que será tratada posteriormente. (Santos, 2018. p. 52) (*grifos nossos*).

Portanto, a Pedagogia Socialista possui estreita relação com a Educação do Campo, fundamentando e colocando tarefas revolucionárias quanto ao conteúdo e formas de ensino e de organização da classe trabalhadora nas dimensões da economia, política, social e educação. Afirma que, para a superação da sociedade capitalista, além da conquista das condições objetivas que garantam a sobrevivência humana, é urgente a formação de homens e mulheres revolucionários que tomem para si a vida e o bem comum, rompendo com o egoísmo e o individualismo.

1.2.2 Pedagogia da Alternância

Matriciada nos movimentos de luta camponesa, sindical e por membros progressistas da Igreja Católica, a origem das primeiras experiências da Pedagogia da Alternância foi na França, em 1935. A alternância, assim denominada até o ano de 1960 (Begnami, 2003), adotando o trabalho como princípio educativo, permite aos jovens que residiam em áreas rurais a continuidade nos estudos, tendo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, assumindo-os como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização da realidade concreta.

A conjuntura entre guerras, o desenvolvimento tecnológico e uma série de crises no mundo rural que se estendeu desde 1920, exigiu uma reestruturação no sistema produtivo da agricultura na França. A política de estado estabeleceu relações entre setor empresarial e os agricultores para alterar o processo produtivo no campo, introduzindo a modernização agrícola no país (Estevam, 2013). Porém, apesar da oferta do ensino agrícola pelo Estado, o número de jovens agricultores que acessavam esta formação não ultrapassa os 4%. (Garcia-Marirrodriaga; Calvó, 2010; Begnami, 2003).

A Pedagogia da Alternância nasce desta necessidade concreta: garantir que os filhos dos agricultores tivessem acesso à escola. Além disso, o movimento de camponeses e população que viviam no meio rural, constataram que para, além do acesso e permanência, precisavam construir uma educação diferenciada para os seus filhos quanto à organização curricular articulada com a realidade rural francesa. Nessa perspectiva, o projeto educativo foi sendo construído pelas famílias, representantes sindicais e religiosos em torno da necessidade dos estudos em alternância, configurado entre o tempo educativo na família e na escola.

Nosella (1977) destaca que o processo de implantação das primeiras *Maisons Familiales Rurales*/MFR foi fortemente tomado por um momento intuitivo, mas que expressa as demandas e implicações das comunidades que apontavam uma perspectiva de formação para os jovens acessarem. Porém, posteriormente, estatutos foram construídos e definiram os fundamentos e características das MFRs quando a gestão, organização pedagógica, desenvolvimento das comunidades e ao ensino, assim definidos: a) a existência de uma associação liderada pelas famílias; b) uma pedagogia que alternasse a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) compromisso com o desenvolvimento local e; d) colocar em evidência a formação integral, que não se limitasse ao ensino técnico profissional (Gimonet, 2009).

Passado mais de uma década de experiência, em 1940 avançaram na sistematização dos instrumentos pedagógicos. Segundo Gimonet, (2007),

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da sua situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico (Gimonet, 2007. p. 28).

Não é objetivo deste estudo desenvolver os conceitos e as funções pedagógicas destes instrumentos. Os citamos, abaixo, para que o(a) leitor(a) alcance a totalidade do funcionamento das instituições que ofertam a educação escolar, tomando como fundamento a Pedagogia da Alternância. Estes instrumentos auxiliam e conduzem o trabalho pedagógico e a formação dos estudantes, garantindo a concretude de um dos pilares desta pedagogia: relação da teoria e a prática. Os mais utilizados pelos monitores são: Plano de Estudo (PE), Folha de Observação (FO), Colocação em Comum (CC), Atividade Prática, Atividade de Retorno, Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Caderno da Realidade (CR), Caderno Didático (CD), Visita e Viagem de Estudo, Serão, Estágio, Caderno de Acompanhamento (CA), Tutoria, Visita às Famílias e Comunidades, e Avaliação de Sessão.

Registramos que estes instrumentos são inspirações à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo na atualidade, pois estabelece vínculos reais entre aquilo que se estuda na escola, os conteúdos estudados e a produção da existência. São fundamentos necessários para elaboração do plano de aula das escolas do campo, sobretudo na educação básica.

Valhamo-nos das reflexões de Saviani (2012), no posfácio do livro *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*, de Paolo Nosella, produto da dissertação orientada por Dermeval Saviani, para fazer um destaque ao conceito de monitor e ao trabalho desenvolvido por ele nas instituições que aderem à alternância no Brasil.

O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional[...] No arsenal dos conceitos usuais do campo pedagógico talvez a denominação que se aproxima mais da referida função seja a de “mestre”, haja vista que a relação do mestre com os discípulos ultrapassa aquela que se estabelece normalmente entre o professor e seus alunos (Saviani, 2012, p 31-32).

Saviani (2012. p. 32), alerta-nos que o conceito monitor tem “uma conotação mais restrita e inferior ao de ‘professor’ ”. Segundo o autor, o uso do conceito articula-se àquele que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar do professor. Entretanto, nas instituições que desenvolvem o trabalho educativo, que utiliza da Pedagogia da Alternância, os monitores assumem uma configuração que se aproxima à figura do pedagogo, “[...]Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo tinha a função de estar constantemente junto às crianças, tomando conta delas, vigiando e controlando todos os seus atos, protegendo e auxiliando em suas dificuldades” (Saviani, 2012. p. 32). Portanto, é mais apropriado chamá-los de mestre.

Dada a consistência pedagógica da Pedagogia da Alternância, outros fatores também foram determinantes para a expansão e consolidação deste movimento na França alcançando outros países, a exemplo da Itália, Espanha, Argentina e do Brasil: a apropriação do termo alternância como marco jurídico e pedagógico para esta modalidade de ensino e a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), em Dakar (Senegal), datada no ano de 1971. Este órgão passou a representar diferentes instituições educativas promotoras de formação por alternância e foi fundamental para a expansão mundial da Pedagogia da Alternância na década de 1960.

No Brasil, diversas instituições escolares utilizam a Pedagogia da Alternância como método, sendo as mais conhecidas e desenvolvidas justamente pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). A metodologia foi usada pela primeira vez em uma escola brasileira em 1969 no estado do Espírito Santo, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos (MEPES), onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas do país e que favorece o acesso e permanência dos filhos(as) dos agricultores, antes dificultada pelo formato unificado da organização escolar e sem articulação com os modos de produção da vida do campo.

Apesar da origem deste movimento ser na França, o Brasil é alcançado pela experiência desenvolvida na Itália, através da imersão feita por um grupo de brasileiros incluindo o padre Umberto, em 1966, em escolas italianas e retornam ao Brasil junto com um grupo de pesquisadores italianos, a exemplo de Pablo Nozela, que aprofundam os estudos, avançam na sistematização, defesa da Pedagogia da Alternância no Brasil e seguem sendo as principais referências na atualidade.

Neste contexto histórico, a Pedagogia da Alternância nos coloca a dura tarefa de

enfrentar o problema colocado na relação campo-cidade, que está articulada diretamente com a relação indústria-agricultura. A humanidade se desenvolve a partir desta relação “[...] na Antiguidade, os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade”. (Saviani, 2013. p.24). E Marx (1975) segue explicando:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade. (Marx, 1975. p. 74-75).

Esse processo de subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Por outro lado, esta subordinação alcança os fundamentos da formação humana daqueles que vivem e trabalham na/com a terra. A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual. Neste contexto, a terra se tornou o oposto da ciência e ao jovem de origem rural não restava uma alternativa senão a migração para os centros urbanos se quisesse ter acesso à educação escolar. Portanto, romper com a oposição entre a terra e a ciência exigiu o surgimento de uma educação escolar que coloque uma concepção de educação relacionada ao conhecimento da vida, do trabalho e da terra.

A Pedagogia da Alternância consolidou uma experiência que fundamentou a maior política de Educação do Campo do país, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O manual de operacionalização do PRONERA, referem-se ao tempo- escola e tempo-comunidade, enquanto momentos distintos, mas não excludentes, separados, mas apenas no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos. Ou seja,

[...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (Brasil. MDA, PRONERA, 2006. p. 1).

A organização destes tempos formativos se integra ao conjunto de fundamentos desta pedagógica. Eles exigem a necessária relação dos conteúdos científicos com as atividades

produtivas e organizações sociais. Portanto, a Pedagogia da Alternância e Educação do Campo são resultados da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta pelos direitos à educação pública e socialmente útil, avançando a capacidade teórica dos milhares de trabalhadores e trabalhadoras, garantindo aos jovens a alfabetização, educação básica, ensino médio, graduação, pós-graduação, assim como a formação inicial e continuada de professores (as) que trabalham nas escolas do campo.

1.2.3 Educação Popular

A origem da Educação Popular reside na resistência dos povos frente às barreiras impostas pelo capitalismo, mediante à intensificação da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem e predatória dos recursos naturais, além de governos autoritários que assumem o país na segunda metade do século XX, que atravessaram a ditadura militar (1964-1985) e atingiram o início da nova república à década de 90 do mesmo século.

A Educação Popular se explica nas grandes experiências históricas de enfrentamento ao capital pelos trabalhadores na Europa, especialmente no Leste Europeu, e fundamenta-se no “pensamento socialista”, nas “lutas pela independência na América Latina”, na “teoria de Paulo Freire”, na “teologia da libertação” e nas “elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e promoção Popular” (Paludo, 2012. p. 181), ainda conforme Paludo,

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social (Paludo, 2012. p. 281).

A autora explica que, no Brasil, anterior aos anos 1990, já identificávamos múltiplas experiências sociais que caracterizavam a Educação Popular. No quadro abaixo, buscamos identificá-las inspirando-nos no verbete Educação Popular, disponível no Dicionário da Educação do Campo, elaborado por Conceição Paludo (2012), relacionando-as ao projeto de desenvolvimento correspondente aos três períodos históricos no Brasil.

QUADRO 01: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL		
PERÍODO HISTÓRICO	PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO	ELABORAÇÕES/EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

República Velha (1889-1930)	Transição do modelo agrário-exportador (Capitalismo Mercantil) para o urbano-industrial (Capitalismo Industrial)	Teorizações e práticas educativas alternativas foram as dos socialistas, anarquistas e comunistas, e remetiam a processos formais e não formais de educação , a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação tanto da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia da Escola Nova
Era Vargas (1930-1945): República Populista (1946-1964) Ditadura Militar (1964-1985)	Capitalismo Industrial	Três orientações pedagógicas, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do desenvolvimento, confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire.
Nova República (1985 aos dias atuais)	Capitalismo Financeiro e domínio do Agronegócio.	Firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais.

Quadro inspirado no verbete Educação Popular elaborado por Conceição Paludo (2012) (**grifos nossos**)

Nesta síntese, apesar de apresentar indícios da existência da Educação Popular na República Velha (1889-1930), onde acontecem suas primeiras teorizações e práticas (Paludo, 2012), constata-se seu pujante desenvolvimento no período de consolidação do capitalismo industrial, politicamente representada pela República Populista (1946-1964), termo associado aos governos que tiveram grande apelo do povo. Os presidentes símbolos do populismo no Brasil foram Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1960) e João Goulart (1961-1964).

Neste ínterim, a força e a ideia do “[...]desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral[...]” (Saviani, 2011. p. 316). Aqui propagava-se a organização do povo como centro dos movimentos populares, além de advogar uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo, contrapondo a natureza da educação ofertada pela classe dominante, a elite do país. (*idem*)

O apoio popular pela via do direito ao voto era um fator determinante para assegurar a mobilização das massas, porém, estava condicionado à alfabetização do povo. Para tanto, foram criados pelos governantes “[...] programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural” (Saviani, 2011. p. 316). Para garantir o domínio dos elementos rudimentares da alfabetização, foram concretizadas mobilizações em todo país, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963) (Saviani, 2011).

Outra mobilização, que aqui merece destaque para a Educação Popular, é o Movimento de Educação de Base (MEB), criado através do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo então presidente Jânio Quadros, entrando em vigor no período de 1961 a 1966. Coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sob responsabilidade da Igreja Católica. O movimento imprimiu um caráter de conscientização e politização do povo, como constatamos na carta escrita por D. José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju e idealizador do MEB, ao recém-eleito Presidente da República, Jânio Quadros, em 11 de outubro de 1960.

O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isso há a urgência de muito mais. Há urgências gritantes de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias, as riquezas da educação que chamariam de educação de base, fundamental, educação que chamaríamos de educação popular, a qual tem de fazer o homem despertar para seus próprios problemas, encontrar as soluções, a aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes, a andar com seus próprios pés, a decidir seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta a escola que temos de jogar no seio das populações camponesas e operárias, através de seus métodos próprios já experimentados e vitoriosos (Távora, 1960, s/p).

Estas características marcaram os diversos movimentos de educação da massa ao longo da década de 1960, assumindo novas conotações aos que precederam (ver quadro acima). Saviani (2011), em concordância com o exposto, afirma que se na Primeira República, a Educação Popular representava uma alternativa para a implantação dos sistemas nacionais de ensino, coincidindo com o conceito de instrução pública enquanto um caminho para reduzir o analfabetismo no país, a partir dos anos 1960, torna-se um instrumento fundante para a tomada de consciência das massas dada a realidade econômica e política vivenciada no momento.

Mesmo diante do cenário de consolidação do capitalismo industrial no país, repressão e exílio de militantes dos movimentos populares e da educação, a exemplo de Paulo Freire, o MEB, “foi o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja”, além de lograr “intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural” (Fávero, 2006. p. 4). Não é objetivo deste trabalho discutir a atuação da Igreja Católica junto ao estado neste período. Interessou-nos apenas saber a contribuição do MEB⁸ para disseminar

⁸ Conforme Fávero (2006), a base de operação do MEB eram as escolas radiofônicas. Em setembro de 1963, chegaram a atingir o expressivo número de 7.353 contando com o trabalho de monitores e animadores dos grupos de base. Entre 1961 e 1965 foram treinados 13.771 monitores. As escolas radiofônicas distribuíam-se por cerca de

uma concepção teórica e prática da Educação Popular no território brasileiro.

Na atualidade, a Educação Popular pode ser identificada nas propostas educativas construídas na Educação do Campo em todo país. Ela resgata elementos importantes da concepção da Educação Popular ao passo que reconstrói, ressignifica e avança nas formulações, inclusive de outras concepções pedagógicas, a exemplo da Pedagogia do Movimento. A Educação do Campo é protagonizada pelos povos do campo, faz duras críticas ao modo de produção capitalista e disputa outro projeto de desenvolvimento que está alheio à matriz produtiva e formativa do capital.

Portanto, na Educação Popular os processos educativos são fundamentados levando em consideração os conhecimentos já acessados e almeja-se conquistar o posicionamento crítico frente à realidade concreta. Ela demanda que “[...] além da atuação no interior das escolas, a inserção dos educadores seja também ativa nas lutas dos trabalhadores, ou seja, há uma opção política de “fazer com”. A resistência exige “um pé na escola e um pé na sociedade”, nos espaços de organização dos trabalhadores” (Paludo, 2012. p. 286). O acesso e o domínio da prática social onde os sujeitos e os movimentos sociais estão inseridos, amplia as possibilidades da resistência à lógica perversa do capital.

A expressão e/ou conceito sobre Educação Popular avança com os movimentos sociais ao longo das décadas, porém é a partir da inspiração de Paulo Freire que ganha maior repercussão no Brasil e fora dele. Paulo Freire reforça a indignação quanto ao processo de opressão vivido pelos(as) trabalhadores(as) e defende uma escola vinculada à conscientização, participação social e transformação das condições objetivas dos(as) trabalhadores(as). Estes princípios fecundam as elaborações teóricas de Paulo Freire e que desenvolveremos na próxima sessão.

1.2.4 Pedagogia do Oprimido

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels, F; Marx, K. 2007. p.72). Apesar de Paulo Freire não se definir como marxista⁹, servimo-nos, mais

quinhentos municípios em 15 unidades da federação, compreendendo os estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o então Território de Rondônia.

⁹ Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista. Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha

uma vez neste texto, deste fundamento para apresentar o seu coerente posicionamento contra o “sistema dominante” e a defesa da educação enquanto um instrumento necessário à libertação da dominação e da opressão que as classes populares estão submetidas (Freire, 2005).

Enraizado nesta crítica, Freire (2005) afirma que o oprimido e o opressor são vítimas de um processo histórico perverso de exploração e desenvolve argumentos que apontam para a transformação e mudanças dos rumos da história enquanto “tarefas humanista e histórica dos oprimidos”, por meio do movimento de “libertar a si e aos opressores”, dos próprios oprimidos. Dessa forma,

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres em si, não teria significação. Essa somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato na história, não é, porém, destino dado, mas resultados de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos (Freire, 2005. p. 32).

Freire (2005) vivencia as disputas políticas enfrentadas pela sociedade brasileira na década de 60 do século XX, onde é exilado em 1964, na eminência de coordenar o programa de nacional de Alfabetização e retornando em 1980, após passagem por Chile, Bolívia, Estados Unidos e Suíça.

No interior destas disputadas situava a educação enquanto um instrumento de crucial importância para promover a conscientização e/ou libertação das classes populares. Porém, identifica também que esta pode estar a serviço da alienação e/ou domesticação. Esta última, era a configuração do Brasil na década que inaugura o golpe militar de 1964. Aqui reside a máxima da crítica ao sistema de ensino, se tornando a maior referência teórica desta pedagogia no Brasil e fora dele.

Sob influência da pedagogia nova que advoga a defesa da escola pública como um direito social, inclusive articulando-a enquanto um espaço de respeito às individualidades, contrapondo à pedagogia tradicional que é centrada na transmissão acrítica dos conteúdos, valendo-se da centralidade na figura do(a) professor(a) enquanto aquele(a) que detém o domínio do conhecimento, Paulo Freire (2005) elabora crítica a este modelo de educação (pedagogia

contribuição teórica. Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este deus?, como ele age?, ele é homem, é mulher ou é um fluido? ele mora aqui ou acolá?... Se eu não souber explicar isto historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do Homem, ele não existe como a priori. Ou seja: eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistente algo no meu “ser Homem” que se constitui fora da História. Nós nos tornamos Homens e Mulheres através da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a priori) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade (FREIRE. In: SAVIANI, 2010. p. 9-10).

tradicional), ao que chama de educação bancária, como uma forma de educação onde pressupõe que alguns detêm o saber (professores) e outros não (alunos).

Nas palavras do autor, esta concepção de educação é,

[...] um ato de depositar, em que os educados são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2005. p. 66).

Para Paulo Freire (2005) a educação bancária reproduz estratégia de opressão e dominação de uma classe social sobre outra, transforma humanos em “seres para outro” e não para si. Uma lógica que não cabe em uma concepção e/ou prática pedagógica construída e reconstruída a partir das experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão (Arroyo, 2012).

Eis, porque, o nascedouro da concepção Pedagogia do Oprimido. Além de ser um ponto de resistência a seu tempo histórico, busca explicitar que a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores [...]” (Freire, 1987. p. 30), implicando na atuação dos movimentos sociais na luta pela recuperação dessa humanidade que foi expropriada dos trabalhadores. É uma concepção pedagógica que surge na crítica à educação tradicional, a quem nomeia de educação bancária, que para além de uma metodologia desvinculada da vida dos trabalhadores e trabalhadoras, visava conformá-los em relação às diversas situações de opressão da vida humana.

Com uma vasta experiência em trabalhos de extensão cultural e nos movimentos populares, inclusive no período do exílio (Saviani, 2021), Paulo Freire (2005) desenvolveu uma metodologia que buscou combinar o domínio dos elementos rudimentares da alfabetização e a consciência política da realidade em que os sujeitos estavam inseridos. É nesta condição que se aproxima das circunstâncias concretas do analfabetismo, onde os jovens e adultos tornam-se os principais destinatários das suas primeiras experiências pedagógicas no Brasil.

O alto índice de analfabetismo no Brasil tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam do período colonial à atualidade. Um período histórico caracterizado pela exploração do trabalho dos escravos na extração de minérios, nas

grandes monoculturas canavieira e cafeeira, onde o campo brasileiro é dominado por uma elite agrária, o parlamento brasileiro constituído por bancadas que elaboram e fazem cumprir as leis que materializam o agronegócio, em síntese, um estado brasileiro que pouco se esforçou para garantir uma educação escolar para os (as) trabalhadores (as) (Araújo, 2016).

Para Araújo (2012), este quadro geral da inexistência de políticas públicas e do acentuado índice de analfabetismo, explica-se pela necessidade de manutenção da exploração humana que sustenta a política econômica do país mantida pelo grande capital.

Há uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler e nem escrever. Portanto, o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta. **Combatê-los sem entender suas causas seria um ato superficial, ingênuo** (Araújo, 251, p. 2012. grifos nossos).

Este duro processo de “opressão” humana se torna fundamentos centrais das ideias de Paulo Freire (2005). No livro “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2005. p. 34), advoga que “a grande generosidade é lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplicas. Súplica de humildades a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalham e transformam o mundo”. Portanto, a tarefa humanística e histórica dos oprimidos é garantir a sua libertação e a libertação dos opressores.

Neste ínterim, Freire (2005) defende a educação como necessária a este processo de libertação, apesar de também reconhecer que apenas os processos educativos não são suficientes para alterar as estruturas sociais historicamente construídas.

Cabe-nos reconhecer, à guisa de apreciação geral, que o grande prestígio de Paulo Freire (2005) se encontra fortemente associado ao método de alfabetização para os jovens e adultos criado por ele e experienciado com um grupo de 300 trabalhadores, numa pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, chamada Angicos, em 1963. As “40 horas de Angicos”, assim ficou conhecido esta experiência mundialmente, ocupando uma coluna no jornal americano New York Times, em 02 de junho de 1963, com a seguinte chamada: “Brasil realiza um movimento de alfabetização”, apresentando ao mundo o pensamento do brasileiro.

O objetivo do projeto, além de garantir o domínio da leitura e da escrita, era estimular o pensamento crítico dos educandos através da compreensão de como a realidade era constituída, os processos de opressão e negação de direitos vivenciados pelos educandos, inclusive a conquista do direito ao voto restrito aos alfabetizados neste período.

O método de Paulo Freire, assim explica Saviani (2011), está organizado em cinco momentos ou fases distintas, a saber:

[...]1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (Saviani, 2011. p. 325).

Não é objetivo desta pesquisa desenvolver análise teórico-prática dos momentos pedagógicos organizados por Freire (2005) para garantir a alfabetização dos educandos. Porém, cabe-nos registrar que, diferentemente do movimento escola-novista, a Pedagogia do Oprimido coloca no centro do trabalho educativo os problemas e/ou temas políticos e sociais, entendendo que o “papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos” (Saviani, 2012. p.162). Este reconhecimento reconstrói a tarefa da educação em tempos de recessão, restrição dos direitos políticos, perseguição política aos opositores do regime militar, retrocessos na política nacional de educação, um conjunto de ações repressivas aos trabalhadores(as) em geral.

A inserção no trabalho educativo das diversas forças de opressão é uma herança freiriana que acumulou experiências e sustentou/sustenta propostas pedagógicas das escolas do campo, na elaboração dos documentos que medeiam o trabalho pedagógico, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, Currículos Escolares, Planos de Ensino, somando-se à formação de professores.

A marca do trabalho educativo na Pedagogia do Oprimido são os círculos de cultura e os temas geradores. Conforme esta orientação os planos de aula se dar por meio da escolhas de palavras/temas gerados do cotidianos dos(as) educandos(as) e que estão relacionadas às atividades produtivas. Estas palavras desdobram em temas relacionados à política, às questões culturais e econômicas, assim como os conteúdos referentes às disciplinas curriculares.

Portanto, compreendemos que a Pedagogia do Oprimido é fundante para a Educação do Campo quanto ao reconhecimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa em seu projeto político pedagógico, a exemplo dos/as professores/as, estudantes, famílias e comunidade, evidenciando o trabalho pedagógico dos processos históricos de opressão dos povos do campo, como uma expressão da liberdade, conforme expressa a concepção freiriana: “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por

libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua convivência com o regime opressor” (Freire, 1987. p. 52).

Assim, a matriz formadora que orienta a prática pedagógica é a reação dos oprimidos pela libertação da opressão e a educação é um processo humanizador e histórico que deve proporcionar transformação para libertar homens e mulheres da situação de submissão imposta pela sociedade capitalista.

1.2.5 Pedagogia do Movimento

As formulações da Pedagogia do Movimento estão nas experiências do trabalho educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos processos coletivos de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, no fortalecimento do comprometimento massivo e organizado nas lutas pela superação do capitalismo.

Na tentativa de interpretá-la em suas formulações, desde sua gênese e no percurso de sua construção, é fundamental conhecer o processo histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), forjado na disputa de um projeto histórico que diverge com a matriz produtiva embasada no capitalismo, modelo hegemônico de desenvolvimento no campo desde os idos de 1980.

A partir da década supracitada, o capitalismo mundial entra em uma nova fase do seu desenvolvimento. Apesar do processo de produção de riqueza ainda permanecer concentrado no trabalho realizado na indústria, agricultura e no comércio, agora passa a ser controlado pelo capital financeiro e pelas empresas privadas transnacionais que regulam o mercado mundial das principais mercadorias.

Essa forma dominante do capital em todo o mundo trouxe mudanças estruturais na forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas, conforme disposto na cartilha Programa Agrário do MST, texto em construção para o VI Congresso Nacional, em 2014:

Surgiu uma aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das commodities (mercadorias agrícolas padronizadas). Como resultado esperado, controlam os preços e o volume das commodities em circulação, portanto, dominam os mercados e ficam com a maior margem da renda agrícola e do lucro produzidos. (MST, 2014. p. 09).

Denominado como agronegócio, visto que torna a agricultura uma fonte de negócio para

obtenção de lucro e acumulação de riqueza, este modelo de produção agrícola foi massivamente adotado pelas empresas que dominam o campo brasileiro sob o controle do grande capital.

O avanço do agronegócio desenvolve uma função crucial para este modelo do capital financeiro, protegendo as terras improdutivas, impossibilitando a obtenção para fins da reforma agrária, segurando-as para futuras expansões dos seus negócios. Mudanças estruturais ocorrem no campo quanto à propriedade da terra, produção, emprego, renda, atingindo a tecnologia e a produção científica utilizadas no âmbito da pesquisa agropecuária em todo Brasil (MTS, 2014).

A natureza da disputa do poder político e a pressão dos movimentos sociais acirram neste contexto de contradições sociais, alcançando articulações político-partidária e legislativa, constituindo de bancadas de deputados(as) e senadores(as), que privilegiam os interesses das empresas privadas frente às graves questões sociais enfrentadas pelos povos dos campos. Um exemplo emblemático do que estamos discutindo foi a incisiva defesa do projeto de lei do marco temporal para a demarcação de terras indígenas.

Este contexto de contradições impulsiona uma base social de luta por terra e reforma agrária. São coletivos que ficaram à margem do modelo econômico, excluídos das políticas públicas e, em sua maioria, sobrevivem de programas assistencialistas governamentais, a exemplo do bolsa família, ou ainda, dependentes de aposentadorias de um membro idoso da família, construindo um imenso exército de reserva de força de trabalho. Há luta porque existem situações que impedem a vida humana ou a sua plenitude “e nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta)” (Caldart, 2012. p. 550).

Esta contextualização introdutória justifica a natureza da origem e materialidade da Pedagogia do Movimento. Conforme aponta Caldart (2012), a Pedagogia do Movimento é gestada por dentro dos movimentos sociais e é o próprio movimento quem aponta os elementos fundantes para a formação humana a partir das ocupações, marchas, forma de produção de alimentos. Os homens e mulheres são formados na luta social, se constituindo nas práxis, educando dialeticamente entre “transformação das circunstâncias e autotransformação”. Ou seja, esta pedagogia,

Reafirma os movimentos sociais como sujeitos protagonistas de um projeto histórico de classe e considera a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano (Caldart,

Roseli Caldart (2021), afirma que no processo de construção da Pedagogia do Movimento, dois elementos foram fundamentais para uma compreensão ampliada da pedagogia. O primeiro é a centralidade dada pelo movimento ao ser humano que, concretamente, fazem o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, aqueles(as) que lutam por terra, trabalho, reforma agrária, por transformações mais radicais na vida dos(as).

A autora, defende que o foco dado aos seres humanos aguça a sensibilidade pedagógica e nos obriga a pensar na educação como formação dos seres humanos, pessoas concretas (crianças, jovens, adultos, idosos), que estão envolvidos em várias ações de luta. Assim, a primeira tarefa da escola é acolher os estudantes como seres humanos em formação, seres naturais e sociais e que precisam ser compreendidos nesta perspectiva, parece óbvio, mas não é. (Caldart, 2021)

O segundo elemento é a desmistificação da concepção da pedagogia burguesa, uma construção de uma base teórica restrita ao mundo da escola, à atividade de ensino. Incisiva na afirmação, Caldart (2021) explica que este limite posto à pedagogia é uma grande “armadilha para evitar que se perceba como age a pedagogia do capital” na dimensão da formação humana que garanta a continuidade da lógica de vida social fundada no capitalismo.

Para a Pedagogia do Movimento, ao discutir uma teoria pedagógica que fundamenta o projeto político pedagógico de uma escola, um plano de ensino de um componente curricular ou um plano de aula, também orienta e estabelece as relações que compõem a escola para além de uma instituição restrita ao ensino. Portanto, há outros agentes que contribuem concretamente para formação humana, a exemplo das lutas sociais.

Herdeira da Pedagogia do Oprimido, que traz também para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, vale-se do acúmulo de referências históricas construído no centro dos processos revolucionários russo. A pedagogia dos soviets é uma célula organizativa da revolução. Portanto, é vital evidenciar outros espaços necessários a formação que ultrapassam as fronteiras da educação escolar-sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, associações, cooperativas -, reconhecendo as intencionalidades educativas e que se vinculam ao projeto histórico da classe trabalhadora, partilham objetivos e tornam consciente no movimento histórico que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade.

Aqui reside a máxima defendida por Caldart (2021) “A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento”. Segundo a autora, não se trata

de separar as tarefas da escola e as do movimento, mas compreender a totalidade da ação educativa em um movimento geral e a especificidade de cada processo. Assim, as tarefas que são específicas da escola, a exemplo do ensino, precisam ser planejadas e executadas na perspectiva da totalidade da formação humana, conforme as orientações contidas nos princípios filosóficos e pedagógicos sistematizados por intelectuais orgânicos e militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1996, no Caderno de Educação nº 08.

QUADRO 02: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST	
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
1. Educação para a transformação social: <i>Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo;</i> 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 1996. p. 10)	1. Relação entre a prática e a teoria; 2. Combinação metodológica entre o processo de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo o trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânicos entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultural 9. Gestão democrática 10. Auto-organização dos(as) estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógico e formação permanente dos educadores (as) 12. Atitude e habilidade de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 1996. p. 24)
Quadro sistematizado pela autora com informação extraída do Caderno de Educação nº 08/MST	

A Educação do Campo avança com as formulações da Pedagogia no Movimento conduzindo a escola a processos de construção do ensino que não esgota no espaço físico da sala de aula. A categoria totalidade bem difundida por esta pedagogia é a expressão concreta da forma pela qual o movimento, historicamente, vem formando os seus coletivos/sujeitos sociais e assim pensar como cada ação, corroborando com Caldart (2012),

[...]seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (Caldart, 2012. p. 547).

Tomar a Pedagogia do Movimento como uma referência pedagógica para a Educação do Campo é reconhecer os movimentos sociais enquanto uma expressão do agir humano na busca por transformações sociais. E mais, nas palavras da própria autora,

Significa reafirmar os movimentos sociais como sujeitos protagonistas deste projeto e considerar a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano (Caldart, 2012. p. 552-553).

Portanto, inspirados nas ações educativas revolucionárias, a exemplo da Revolução Russa, e nas ideias do professor brasileiro Paulo Freire, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reitera concepções pedagógicas que colocam a formação da humanidade enquanto uma necessidade histórica da classe trabalhadora para rompimento da matriz de produção própria do capitalismo. Este é o movimento pedagógico que está na base de construção da concepção de educação, de projeto histórico e de escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde sua origem, nas formulações dos seus fundamentos e que interessa à Educação do Campo.

1.2.6 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, nasce no final da década de 1970, em pleno regime da ditadura militar no Brasil. O professor Dermeval Saviani, principal formulador, faz duras críticas ao modelo produtivista implantado na educação escolar existente até aquele período histórico. Em síntese, Saviani (2021) estuda as pedagogias hegemônicas no Brasil caracterizando-as em Pedagogia Tradicional (1549 – século XX), Pedagogia Nova (1920-1960) e Pedagogia Tecnicista (1960-1980). Trata das diferentes “posições” assumidas pelo professor, aluno, conhecimento, método de ensino, elementos da positividade e os limites em cada pedagogia, relacionando-os aos momentos históricos e aponta as causas da marginalidade.

A compreensão acerca do problema da marginalidade da educação pública dar-se-á pelo aprofundamento das teorias pedagógicas que lutaram/lutam contra a marginalidade enquanto um problema evidenciado pela sociedade capitalista, que sabota e rebaixa o projeto de escolarização da classe trabalhadora em geral. A marginalidade é produzida e determinada pelas relações estabelecidas entre educação e sociedade, às vezes colocando a “educação enquanto

um instrumento de equalização sociais, portanto, de superação da marginalidade, ou ainda compreendendo a educação enquanto um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (Saviani, 2021. p. 04).

A construção dos rumos de outro projeto de escolarização para a classe trabalhadora, afastado dos elementos que promovem a marginalidade no interior da escola e fora dela, está embasada em uma teoria crítica com fundamentos concretos para que a escola cumpra sua função social, evitando que seja cooptada pelos interesses da classe dominante, assim como afirma Saviani (2021):

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2021. p. 26).

A pedagogia histórico-crítica explica que o processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações naturais da existência humana, tendo como elemento fundante, o trabalho. Posto que não nascemos humanos e, por isso, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, as características humanas devem ser adquiridas através da atividade educativa.

A condição de desnaturalização humana desenvolveu-se pela necessidade de garantia da sua existência, onde o homem, um ser pertencente e dependente da natureza, diferencia-se dos outros animais que se adaptam à natureza para garantir a existência-enquanto o homem necessita adaptá-la às suas necessidades para garantir a própria existência através da atividade vital consciente, ou seja, o trabalho. Nesse sentido, trabalho e atividade educativa são indissociáveis, pois o trabalho é uma ação intencional adequada à garantia da existência, e a atividade educativa é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2008. p. 12).

Trabalho e atividade educativa são indissociáveis, pois o trabalho é uma ação intencional adequada à garantia da existência, e a atividade educativa é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2008. p. 12).

Nesta perspectiva, o principal papel da educação coincide com a constituição de uma segunda natureza, de acordo com Saviani, à medida que, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2008. p. 13).

Por essa razão, o vínculo da escola, com a ciência, reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, e 2) propiciar o próprio acesso aos rudimentos desse saber, para as quais, destaca-se, fundamentalmente, a necessidade de ensinar a ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências naturais. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se distantes de um trabalho pedagógico sistematizado, baseado na espontaneidade e reprodução da cotidianidade no âmbito escolar (Saviani, 2008. p. 138).

Conferimos que existe lógica de transmissão do saber sistematizado para a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2012. p. 70-73) propõe a sistematização do método de ensino em cinco passos, sendo eles articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esses momentos metodológicos possuem caráter dialético inerente ao próprio processo educativo e sua relação com a prática social, não sendo, por esta razão, de natureza mecânica ou formal. Abaixo faremos uma discussão separadamente apenas para fins didáticos.

A prática social é o ponto de partida e é comum a professores e estudantes vivenciada diferentemente por ambos. A prática social, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico na educação do campo, parte da clareza de que o campo é um espaço de contradições, disputas, lutas sociais e conflitos; “[...] o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (Saviani, 2016. p. 36).

A problematização, caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário domínio em seu favor. Neste sentido, a problematização emerge da prática social como produto das determinações históricas e, em seus objetivos, as possibilidades de superação.

A instrumentalização refere-se a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas, detectados na prática social. As apropriações de que dispõem o professor(a) são imprescindíveis à objetivação do ensino, tendo em vista que, como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos estudantes será condicionada pela transmissão direta ou indireta por parte do professor.

Dedicaremos mais atenção a este momento do método. Aqui reside nossa defesa intransigente para que os(as) professores(as) alcancem, pela via da formação inicial e continuada, as mais desenvolvidas objetivações humanas, uma condição que sem a qual a classe trabalhadora não acessará “as ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2016. p. 71).

A catarse, corresponde a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Idem). Trata-se de um processo, intrinsecamente, vinculado com o acesso ao patrimônio cultural, sem o qual, comprometem-se as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. As atividades superiores da psiquê humana são desenvolvidas a partir da transmissão-assimilação de conteúdos que realmente correspondam ao concreto real.

O retorno ao ponto de chega, a prática social. Aqui há um grande avanço em relação à prática social inicial posto que, o ponto de partida não corresponde mais ao sincretismo pelos estudantes. O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, tendo em vista que é neste momento que “[...] se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da sinérese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2016. p. 72). Segundo Saviani (1980), “[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Portanto, advogamos que para escolas do campo exige a compreensão das características gerais que marcam o contexto da classe trabalhadora do campo. É fundamental considerar este conjunto de elementos que compõem as condições diferenciadas das famílias de pequenos agricultores, acampados e assentados, escolas que estão sob a organização dos movimentos sociais, gestão pública, igrejas, organização não governamentais (Saviani, 2019) e a prática social de luta coletiva pela superação do capitalismo, da sociedade de classes para “superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão, da divisão social do trabalho, em suma, pela superação da alienação” (Malanchem, 2016. p. 216).

Outras ideias pedagógicas têm surgido no Brasil e ocupando espaço dentro da Política Nacional de Educação, a exemplo da Pedagogia Social¹⁰. Apesar de não ser foco deste estudo,

¹⁰ PROJETO DE LEI N.º 2.941-A, DE 2019 (Do Senado Federal) Regulamenta a profissão de educador social

consideramos relevante registrar a sua existência reconhecendo o alcance na formação humana, a regulamentação da profissão Educador Social, a definição do campo de atuação, política de formação da educação social, além do arcabouço teórico alinhado aos princípios freirianos, comprometidos com a concepção de educação enquanto um ato político.

Segue um quadro síntese dos elementos que, ao nosso ver, contribuíram e marcam a organização dos processos educativos em cada concepção pedagógica, aqui tratada como ideias pedagógicas. A utilização do termo “processos educativos” é para garantir a incorporação nestes estudos dos elementos pedagógicos que colaboraram na construção da Educação do Campo nos mais variados espaços: escolas, ocupações, marchas, sindicatos, associações, assentamentos, entre outros.

QUADRO 02: ELEMENTOS PEDAGÓGICOS CONSTITUTIVOS DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	
IDEIAS PEDAGÓGICAS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
Pedagogia Socialista	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho como concepção educativo; • Ensino por complexo; • Planos de estudo (estudantes) e de ensino (professores); • Auto-organização (autogestão).
Pedagogia da Alternância	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da teoria e a prática; • Instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno Didático, Visita e Viagem de Estudo, etc.; • Tempos formativos: tempo escola, tempo comunidade.
Educação Popular	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do conhecimento popular; • Formação política.
Pedagogia do Oprimido	<ul style="list-style-type: none"> • Temas geradores; • Círculo de cultura;
Pedagogia do Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • A formação humana ultrapassa os limites físicos da escola; • Trabalho como princípio educativo.
Pedagogia Histórico-Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização do método de ensino articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Elaborado pela autora (2023)

Esta seção, aponta que as ideias pedagógicas desenvolvidas no campo brasileiro estão inseridas no campo progressista e se colocam na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, entendem a educação enquanto um instrumento de libertação da dominação e opressão, consideram que, cabe a educação, conscientizar a classe trabalhadora do campo quando da realidade concreta rumo à transformação social, apontam que uma educação crítica necessita manter a relação orgânica com os movimentos sociais de luta pela terra e nesta relação se constrói conhecimento crítico da realidade.

Entretanto, nesta tese, nos valeremos dos fundamentos e das experiências acumuladas pela Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para aprofundar a investigação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica a partir do plano de ensino elaborado pelos(as) professores(as) das escolas do campo do município de Amargosa-Ba, no ano de 2022 para os anos iniciais do ensino fundamental.

Esta opção justifica-se por identificarmos nestas bases teóricas fundamentos teórico-metodológicos que melhor auxiliam os (as) professores (as) na compreensão e superação das contradições enfrentadas nas escolas do campo, impostas pelas investidas do empresariamento brasileiro.

Na próxima seção, aprofundaremos estes fundamentos a partir do conjunto de teses e dissertações desenvolvidas ou vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA. Porém, introduziremos com o debate sobre projeto histórico, função social e a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo nos valendo dos estudos de Saviani (2012), Martins (2016), Freitas (2012) e Duarte (2016).

2. FUNDAMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

A luta de classe não ocorre apenas quando a classe dominada reage à classe dominante. A luta de classe também acontece quando a classe dominante realiza ações no sentido de se manter na dominação, na condição de classe exploradora. Na educação escolar, a luta de classe se concretiza a partir das ações da classe dominante e dos intelectuais que estão a serviço desta no campo da educação, desenvolvendo ações que asseguraram que a escola pública não socialize o conhecimento científico e em suas formas mais desenvolvidas.

A classe dominante e os seus intelectuais travam a luta teórica de maneira que a escola não cumpra aquilo que Saviani (2008) definiu enquanto especificidade da escola “a socialização do saber sistematizado”. Esta escola pública não é alcançada pela via do conhecimento do senso comum, com formas de raciocínio imediatistas, pragmáticas do agir cotidiano. Perpassa, necessariamente, pela conquista do pensamento teórico, um conhecimento que supera o senso comum e impacta, profundamente, na formação da concepção de mundo, dado o rigor científico inseridos em seus fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos da educação escolar (Saviani, 2013).

A partir do exposto, a Pedagogia Histórico- Crítica enfrenta um embate incansável contra as políticas educacionais e as concepções pedagógicas que estão centradas no lema “aprender a aprender” (Duarte, 2000). Este lema defende uma escola na qual a atividade principal não é a aquisição do conhecimento científico, artístico e filosófico, mas a preparação para as demandas do cotidiano. Uma escola que desenvolve o trabalho pedagógico baseado nas competências e habilidades que interessam a lógica de produção aprisionada aos ditames do capitalismo contemporâneo.

Com base nestes fundamentos, na próxima sessão, afunilaremos a nossa análise sobre as disputas por dentro do trabalho pedagógico nas escolas do campo, discutindo o projeto histórico, a função social da escola e suas implicações no trabalho pedagógico.

2.1 PROJETO HISTÓRICO E FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

A Educação do Campo é um fenômeno característico da realidade brasileira. Nasce tomando posição no confronto entre projetos históricos e educativos que estão em disputa

permanente. A expressão desta disputa se dá através da luta de classe estabelecida entre o agronegócio, representação do capitalismo no campo, e a resistência dos movimentos sociais de luta em defesa dos direitos dos trabalhadores(as), dentre os quais destacamos o direito à terra e a educação escolar socialmente relevante para a classe trabalhadora.

Defendemos enquanto projeto histórico o esforço para construir uma “[...] nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista” (Santos; Paludo; Oliveira, 2010. p. 15).

Este confronto com o projeto de sociedade estruturado pelo capital é marcado pela concentração de terra transformando- a em mercadoria, superexploração do trabalho humano, exploração predatória dos recursos naturais, produção de alimentos que não sustentam a vida, alarmantes números de pessoas sem acesso à educação escolar, péssimas condições de acesso e permanência à escola, além de outros direitos vitais para a humanidade, a exemplo de saneamento básico, acesso a cuidados com a saúde, moradia, cultura e transporte público (Santos; Paludo; Oliveira, 2010), tornando o campo um lugar de múltiplas exclusões em todas as dimensões.

Os efeitos destrutivos da lógica insustentável do agronegócio põem em risco a vida no campo. Esta lógica é compatível à extinção de espécies e à destruição de ecossistemas inteiros, em detrimento das insanas manobras de promoção do crescimento econômico regido pelo grande capital. É assustador pensar nas “implicações sociais, ambientais, humanas, da falta da base de formação geral, humanizadora, que guie o discernimento das pessoas diante do cenário de “incansável destruição criativa” (Foster) que caracteriza o nosso tempo (Caldart, 2020. p. 03)

O cenário que nos parece nos aproximarmos do insuportável, move-se, por contradição, por dentro de diversas lutas pela “restauração da humanidade” (Caldart, 2020. p. 03). As escolas do campo e a agricultura com base agroecológica ocupam um lugar de destaque nestas lutas. Porém, estes processos de reconstrução social são construídos em ambientes cada vez mais tensos, violentos e conflituosos. Constatamos esta dura realidade no relatório anual sistematizado pela Comissão Pastoral da Terra, intitulado “Cadernos de Conflitos no Campo”, já mencionado neste trabalho.

Este relatório demonstra concretamente o quão insano é o agronegócio quando o que está em questão é a sua recomposição por dentro de suas próprias crises. O relatório divulgado

em 2023, que se refere aos dados sistematizados de 2022, comprova o aumento da concentração fundiária, do desmatamento e ainda evidencia que a violência no campo tem conexões entre as questões agrárias, ambientais, avanço da monocultura e grilagem de terras, assim afirma Malerba (2023):

Essa dinâmica de expansão da produção de commodities agrícolas, baseada no tripé invasão de terras públicas, desmatamento e violência evidencia a profunda conexão entre as questões ambiental e agrária no Brasil. Um conjunto de problemas socioambientais (desmatamento, perda de biodiversidade, contaminação das águas, insegurança hídrica e alimentar, etc.) está intimamente relacionado a um modelo agrícola e de ocupação territorial ambientalmente predatório, que se reproduz por meio da grilagem graças à histórica ausência de políticas de ordenamento fundiário, reforma agrária e reconhecimento de direitos territoriais (Malerba, 2023. p. 28).

Ainda segundo Malerba (2023), os dados demonstram que os conflitos se concentram em regiões onde avança a fronteira agrícola e mineral, colocando a população do campo em situação de risco.

Além de submeter uma parcela significativa do campesinato a despejos, expulsões, ameaças, invasões e ações de pistolagem, a insegurança fundiária obriga esses sujeitos a conviver sistematicamente com a injustiça e o racismo ambiental: deslocamentos compulsórios para a instalação de grandes projetos de exploração mineral, de geração de energia e de plantio de monocultivos, e moradia em áreas sob risco de deslizamentos, próximas a barragens de rejeitos, aterros sanitários e indústrias poluentes, são realidades impostas àqueles a quem o Estado tem negado o acesso estável à terra. Essa imposição se estrutura sobre a negação de um conjunto de outros direitos (à educação, saúde, moradia, informação, participação...), tornando esses sujeitos mais vulneráveis à expulsão e à determinação desigual de riscos ambientais. A reprodução dessa injustiça, que é ao mesmo tempo agrária e ambiental, se ancora em um modelo racializado e desigual de cidadania, que cria e hierarquiza categorias distintas de cidadãos, gerando discriminações que limitam as oportunidades, o acesso e a garantia de direitos a uma parcela da sociedade (Malerba 2023. p. 23).

Partindo destes dados que representam um campo dominado pelo agronegócio, nos perguntamos: qual é a função social das escolas do campo? Para quais finalidades existem as escolas no campo? Para qual vida social precisamos de escolas no campo? As respostas destas questões sistematizam os fundamentos pelos quais justificamos a existência das escolas no campo e a qual projeto histórico elas servem, considerando as necessidades concretas da classe trabalhadora do campo (Caldart, 2020).

Ao assumirmos uma visão crítica no campo dominado pelo agronegócio, exige a construção de propostas que alcancem as finalidades educativas opostas às do agronegócio. Transferir para a escola a mesma lógica dos “negócios”, retirá-la do domínio público, transformá-la em um instrumento de acumulação do capital e de ganhos especulativos e a busca

desenfreada pelo ajuste da formação da classe trabalhadora às demandas do capital, são as principais estratégias do agronegócio para controlar as escolas do campo.

Lamosa (2020), um dos críticos da privatização da educação pública no Brasil, assertivamente, argumenta que o golpe deferido em 2016 foi a porta de entrada para um conjunto de reformas e políticas que acelerou a elaboração de estratégias que calibraram a formação dos trabalhadores às demandas do capital.

Estratégia nos marcos da autocracia burguesa e na conjuntura de ascensão fascista para recalibrar a formação dos trabalhadores, ajustando essa formação aos processos de uberização do trabalho que exigem: conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe (Lamosa, 2020. p.18).

Ao absolutizar as finalidades das escolas para o agronegócio-preparação dos trabalhadores cada vez mais alienados, servis –, “[...] impõe um modelo de trabalho pedagógico que aparta a educação das necessidades humanas básicas de convivência, de trabalho, de relação com a natureza, de conhecimento, de liberdade de expressão e de criação” (Caldart, 2020. p. 05). Em consequência, a escola perde o seu caráter público.

O trabalho pedagógico sofre ajustes para atender os interesses privatistas. Estes ajustes alteram os fundamentos do plano de ensino, que passa a ser monitorado por formações de aperfeiçoamentos, oficinas pedagógicas, jornadas ou encontros pedagógicos, ou até mesmo, através do livro didático, construídos e mediados por intelectuais que estão a serviço do capital. Dessa forma, a escola serve como espaço de difusão da sociabilidade da classe agroempresarial e da ideologia do agro onde é “tudo” para o campo.

Na contramão deste perverso projeto de campo, nos colocamos entre aqueles(as) que defendem outro projeto histórico que rompe com a matriz produtiva do agronegócio e seus desdobramentos na formação da classe trabalhadora do campo. De partida, afirmamos que a função social da escola do campo possui estreita relação com a função social da terra.

Sobre a função social da terra, Caldart (2020), orienta que:

[...] a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos. Atender a esse objetivo supõe construir um modo de produzir no sentido contrário da exploração e alienação do trabalho humano e do esgotamento das condições de autorregeneração da terra (Caldart, 2020, p 06).

A forma como a escola capitalista se organiza não suporta a conexão com esta função social da terra, com o trabalho vivo, um trabalho que tenha um caráter não assalariado e sua assimilação como princípio educativo (Freitas, 2016).

Para os poucos trabalhadores que ainda permanecem no campo e que trabalham na lógica do agronegócio, a escola não é centralidade. Segundo Caldart (2020, p 07) “[...] os aprendizados necessários para trabalhar na agricultura industrial são cada vez menos relacionados à agricultura, ao trabalho na terra e podem ser aprendidos em qualquer escola de qualquer lugar”. Assim, quanto mais distantes os(as) estudantes estiverem do campo, da terra, de suas comunidades, dos movimentos, dos partidos políticos, dos sindicatos, entre outros espaços políticos de formação, mas facilmente acreditarão na ideologia de que “o agro é tudo”.

Aqui confirmamos a importância dos pilares de escolarização defendidos pela/para classe trabalhadora na perspectiva da transformação social, já citados neste trabalho: (1) consistente base teórica; (2) consciência de classe; (3) formação política e (4) organização revolucionária (Taffarel; Sá; Carvalho 2018). O acesso ao conhecimento, a inserção nas entidades que organizam a classe trabalhadora, nos movimentos vivos que acontecem cotidianamente nos territórios, nos conselhos representativos, são possibilidades de inserção políticas na sociedade que podem barrar o agravamento do processo de privatização da educação pública e, conseqüentemente, a perda da sua função social.

Portanto, defendemos um trabalho pedagógico que enfrente essas contradições posta pelo capital nas escolas públicas, com incidência maior naquelas distantes dos movimentos sociais do campo, administrada, autonomamente, pelas secretarias de educação municipal e estaduais. Araújo (2016) ao estudar a atuação das empresas de celuloses no extremo sul da Bahia nas escolas públicas, afirma que estas empresas alcançam a essência do trabalho educativo: formação de professores, projetos educacionais e material didático. Por isso, destacamos a atenção às escolas que estão sob controle do estado. Segunda a autora, a inserção e avanço destas empresas na educação escolar tem o consentimento do Estado brasileiro e são caracterizadas em duas frentes:

Primeiro, abre-se as possibilidades para que as empresas possam com o dinheiro público atuar, promovendo a concentração da terra, a exploração e expulsão dos trabalhadores do campo e impondo uma ideologia do mercado como único possível e viável. Segundo, historicamente o Estado se ausentou do seu papel prover os direitos aos trabalhadores deixando um espaço repleto de carências para que as empresas possam agir em nome da responsabilidade social, neste sentido elas cumprem o papel de difusão da ideologia do mercado, contradizendo as lutas e propostas dos grupos

organizados nos movimentos sociais e sindicais que tem lutado por outro modelo de desenvolvimento em que no centro esteja o ser humano e não o negócio (Araújo, 2016. p. 36).

Neste contexto, o ensino desenvolvido nessas escolas passa a ser controlado pelo interesse do mercado, regulando o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, determinando as finalidades educativas das escolas e evidenciando a ausência do estado. Enfrentar essas contradições implica também na organizar o trabalho pedagógico, criando possibilidades reais de uma formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para outras relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade. Alterar a condição de exploração, motor da matriz deste sistema, necessita da apropriação dos conhecimentos que foram negados ao longo da história, conforme explicam Silva *et al* (2002),

Se o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, históricos continua concentrado apenas nas mãos da classe dominante, a tendência deverá ser a continuidade da centralização das decisões, da dominação, da implementação dos métodos de comando, e não de libertação da classe trabalhadora. Ao contrário, **se os trabalhadores se apropriarem dos conhecimentos e, aliados a eles, participarem das lutas coletivas, as possibilidades de libertação serão muito maiores** (Silva *et al*, 2002. p. 160-161, *grifos nossos*).

A organização do trabalho pedagógico que assegura o domínio do conteúdo científico, cria condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade, da consciência crítica da vida no campo, como um elo indispensável à necessária revolução social, sem a qual a humanidade e o próprio planeta se encontram sob grande ameaça (Saviani, 2016). Para tanto, precisa alcançar a concepção ampliada de trabalho e suas possibilidades de articulação com a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano das escolas (Frizzo, 2008), vinculando-o enquanto uma atividade inerente ao homem, que ao transformar os bens da natureza responder às suas necessidades e existência. Esta é a razão pela qual o “trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” (Frigotto, 2002. p. 12).

Porém, quando o trabalho pedagógico se articula ao processo de trabalho capitalista, tem sua finalidade, segundo (Frizzo, 2008. p. 11), no “disciplinamento para a vida social produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (...)”. escolarização defendidos pela/para classe trabalhadora na perspectiva da transformação social, já citados neste trabalho: (1) consistente base teórica; (2) consciência de classe; (3) formação política e (4) organização revolucionária (Taffarel; Sá; Carvalho 2018). (Calheiros; Souza, 2012)

O processo de transformação da natureza para atender as necessidades humanas pela via do trabalho, “instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidade. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2012. p.11). Este ato consideramos o início da criação do mundo da cultura humana. Portanto, dizer que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (*idem*).

É lúcido afirmar que a produção da existência humana implica no desenvolvimento “de formas e conteúdos” validados pela experiência, “o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”, garantindo a preservação e transmissão às novas gerações daquilo que é de interesse à continuidade da espécie (Saviani, 2016. p.59). Aqui residem fundamentos da organização do trabalho pedagógico: acesso ao conhecimento socialmente útil, por meio do trabalho com valor social (Freitas, 2012). A ausência desta articulação compromete as finalidades educativas necessárias para a formação da classe trabalhadora, reduzindo o trabalho pedagógico a formalidades e procedimentos burocráticos passíveis de cooptação e investidas empresariais (Freitas, 2012).

As determinações das relações econômicas capitalistas chegam na escola e atravessam o trabalho pedagógico. Apesar do trabalho pedagógico ser uma categoria macro, que alcança a sala de aula e o projeto político pedagógico, as investidas na escola corrente, manobrada pelo modo de produção capitalista, é atingida por políticas de regulação da rede de ensino em sua totalidade, através das avaliações externas¹¹ – a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – que cumpre com a tarefa de determinar os objetivos, conteúdo e o método (Freitas, 2016. p. 205), no plano de ensino.

Ao discutirmos a função social e a organização do trabalho pedagógico para as escolas

¹¹ Concepção de avaliação externa extraída do Glossário Ceale, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, escrito por Gladys Rocha: A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso, 17/11/2023.

do campo é essencial pautarmos a supremacia da avaliação externa que sucumbe aos processos avaliativos criados pelos professores nas escolas em detrimento das avaliações externas e “[...] o professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos nela e não em função do que ele acha que seu aluno precisa” (Freitas, 2016. p. 206).

Muitos são os desdobramentos desta prática na formação dos(as) estudantes. Mas, a que tem maior repercussão na organização do trabalho pedagógico, colocando à serviço destas avaliações é o fato da escola ser responsabilizada pelo “fracasso escolar dos(as) estudantes”.

A escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas. Então, se transfere para uma agência, que é a escola, a responsabilidade de cuidar daquilo que é produzido socialmente pelos próprios empresários, a desigualdade social (Freitas, 2016. p. 222).

Esta responsabilização está relacionada ao controle ideológico e político das escolas públicas, às concepções de políticas públicas baseadas em teorias de responsabilização verticalizadas e meritocráticas (Freitas, 2016. p. 204) e altera os fundamentos da tríade do planejamento-conteúdo-forma-destinatário. É comum nas redes de ensino, em tempos de avaliações externas, os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos receberes de suas secretarias de educação orientações técnicas quanto à estrutura da avaliação, a necessidade de garantir a frequência dos estudantes no dia da aplicação, cronogramas compostos por atividades de treinos-simulados, jogos com perguntas e respostas, gincanas, cadernos com questões com múltipla escolha, formação para coordenadores e professores, reuniões com as famílias e uma intensa divulgação nas redes sociais objetivando mobilizar toda comunidade escolar quanto à necessidade de participação de ação.

Nunca é demais afirmar que estas ações comprometem a dinâmica interna do trabalho pedagógico e a finalidade educativa das escolas públicas em geral e, em particular, das escolas do campo, dada a complexidade da função nuclear do percurso da escolarização: operar como mediadora na superação dos saberes acessado no cotidiano, expressos nos conceitos espontâneos, na direção da conquista dos conceitos científicos sistematizados historicamente, tendo em vista a formulação do conhecimento teórico-conceitual pela via das abstrações (Martins, 2013).

A conquista dos conceitos científicos não se dá por “herança biológica ou por créditos cronológicos” (Martins, 2013), mas demanda o planejamento da prática pedagógica reconhecendo a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013), pressupondo o que vai

ser ensinado, como será o ensino, tendo em vista aqueles que o ensino será destinado, considerando as finalidades educativas em conexão com projeto histórico que alcança as necessidades de formação humana da classe trabalhadora do campo.

Na próxima seção, apresentaremos o conjunto de teses e dissertações desenvolvidas ou vinculadas ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do/no Campo (GEPEC/FACED/UFBA)¹², assim como as produções de pesquisadores(as), a exemplo de Malanchen (2016); Gama (2015); Saviani (2012), Martins (2016), Freitas (2012) e Duarte (2016), que contribuem com esta pesquisa a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo, em específico, o plano de ensino.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do/no Campo (GEPEC), Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), reconhece a luta pela terra e por políticas públicas no campo como direito fundamental e afirma que os pilares da escolarização na perspectiva da transformação social são os que advêm dos movimentos de luta da classe trabalhadora, conforme citação:

- 1) **consistente base teórica**: a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;
- 2) **consciência de classe**: que se constrói na luta cotidiana, na política para transformar a classe em si, em classe para si;
- 3) **formação política**: que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora;
- 4) **organização revolucionária**: que se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (Taffarel; Sá; Carvalho, 2018. p. 178, grifos nossos).

Dentre os objetivos definidos pelo GEPEC encontrar-se: possibilitar o ensino-pesquisa-extensão em Educação do Campo, formação desde a graduação à pós-graduação de professores

¹² Quadros demonstrativos em anexo.

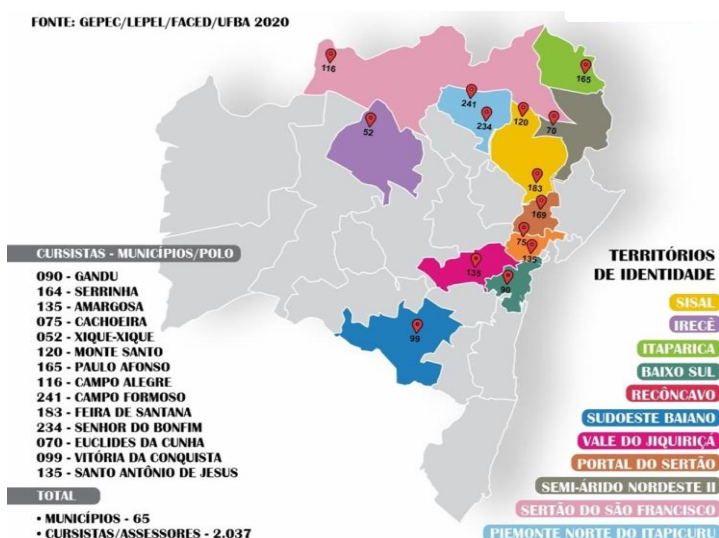
que atuam em escolas do campo e instrumentalizar professores para trabalharem na educação básica fortalecendo políticas públicas na área da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada, incluindo a valorização a carreira e atuação do magistério nas áreas de Reforma Agrária.

Este objetivo foi aprofundado na pesquisa feita por Manoel Gonçalves dos Santos (2020), intitulada “Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidade”, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), orientada pelo professor doutor Luiz Bezerra Neto (UFSCAR). A pesquisa teve como objetivo “analisar as contradições e possibilidades derivadas da realização deste curso (Escola da Terra) para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional de municípios que aderiram à Ação” (Santos, 2022. p. 07).

O Programa Escola da Terra na Bahia operacionalizou curso de aperfeiçoamento e especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), em parceria com o Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Santos (2020) investiga estes cursos de formação que, até a IV versão, formou 2.037 professores em 11 territórios de identidade da Bahia (Sisal, Irecê, Itaparica, Baixo Sul, Sudoeste Baiano, Vale do Jequiriçá, Portal do Sertão, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Piemonte Norte do Itapicuru), em 65 municípios do estado da Bahia, conforme consta no mapa abaixo.

MAPA 01: ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA



A investigação arrolou dados, demonstrando um avanço na capacidade teórica dos professores, considerando as bases e fundamentos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica, como explica Santos (2022) ao concluir sua tese.

[...] a Ação Escola da Terra na UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, com efeitos diretos na constituição da competência política e técnica dos professores cursistas e no resultado do trabalho pedagógico conduzido por eles, [...] indicando que uma implementação plena e generalizada desta teoria pedagógica na formação docente e na educação escolar condiciona-se à luta mais geral pela superação do modo capitalista de produção (Santos, 2020. p. 07).

A produção científica pode ser avaliada nos relatórios técnico-científicos solicitados e entregues pelos cursistas na conclusão do curso. Estes relatórios contêm estudos teóricos e planos de ensino com base na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. É perceptível a elevação da capacidade teórica dos professores/cursistas através da qualidade dos trabalhos entregues. Evidência que em meio a um cenário de destruição das políticas para a Educação do Campo no Brasil, no período em que os cursos foram ofertados, houve possibilidades que abriram perspectivas de atendimento das necessidades a médio e longo prazo para a efetivação de propostas formativas consistentes, que dialoguem com um projeto histórico superador da classe trabalhadora do campo.

Portanto, esta tese surge por dentro das experiências do curso de formação continuada, Ação Escola da Terra (FACED/UFBA), do conjunto de produções científicas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do/no Campo (GEPEC/UFBA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA), intelectuais que discutem Educação do Campo, experiências concretas da educação escolar dos movimentos sociais, pesquisadores que estudam a teoria do conhecimento, que concebem a organização do trabalho pedagógico enquanto uma prática concreta, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que estão vinculadas com a formação do ser humano sob responsabilidade da escola.

Este debate consta nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA/2010), elaborados por um coletivo de autores e financiados pela Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), composto por cinco volumes, abordando temáticas e orientações didáticas que fundamentam a Educação do Campo e apresentam diretrizes quanto à concepção, financiamento, projeto político pedagógico,

avaliação, organização do trabalho pedagógico e currículos das escolas do campo.

O Caderno nº 01, Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo, sistematizado por Santos; Paludo; Oliveira (2010), consultoria de consultoria de Roseli Caldart, aborda a materialização e concepção da Educação do campo, fundamentos econômicos e disputa de projetos de escolarização e de campo.

Em síntese, o Caderno nº 02 trata do financiamento da Educação do Campo abordando a partir da compreensão sobre trabalho, fonte primeira da riqueza social e da sociabilidade humana, assim como a função do Estado na efetivação das políticas públicas educacionais. Os autores Figueiredo; Carvalho; Siqueira (2010), sob consultoria de Davies, apresentam:

[...] elementos básicos sobre orçamento público, legislação, gestão e controle social, via organização sindical, que possibilitam entender o financiamento da educação básica. Percebe-se no texto a preocupação com os desafios que são colocados para o Financiamento da Educação pelos tribunais de contas, pelo controle social e pela organização coletiva para a fiscalização (Figueiredo; Carvalho; Siqueira, 2010. p. 09).

O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo é o conteúdo abordado no caderno de nº 03. Neste, encontra-se um conjunto de elementos científico-teóricos e políticos que ajudam no planejamento das ações da escola. Defende o compromisso com a formação humana, pauta a construção de uma sociedade que defende “a socialização dos meios de produção e reprodução da existência das pessoas e de todos os seres vivos”, supera o modo de produção capitalista e orienta a organização revolucionária com base “uma formação política condizente com a luta dos trabalhadores do campo brasileiro” (Albuquerque; Casagrande, 2010. p. 10).

O caderno nº 04 trata da “Organização do Trabalho Pedagógico”. Elaborado com a consultoria de Freitas (2010), Silva, Araújo, Alves e Almeida apresentam elementos teóricos que apontam “as contradições e indicam as possibilidades para a organização do trabalho pedagógico do professor comprometido com os interesses e necessidades da escola do campo” (Freitas *et al*, 2010. p. 10). Apontam a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva “para além do capital”, comprometida com a formação humana e que oriente a tarefa do(a) professor(a) e da escola na disputa e confronto de interesses que superem a matriz capitalista de produção da vida.

O caderno nº 05, discute currículo. Institui o conceito de currículo articulado com o conjunto de fundamentos aprofundados nos cadernos anteriores: concepção de educação do campo, financiamento, projeto político pedagógico e organização do trabalho pedagógico, compreendendo enquanto “uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais,

políticas e pedagógicas” (Taffarel; Escobar; Perin, 2010. p. 183), e educação um fenômeno fundamentalmente dos seres humanos.

Corroborando com Saviani (2012. p.11), afirma que “a compreensão da educação passa pela compreensão da natureza humana” fato que conduz a elaboração de características que os diferenciam dos outros animais que têm existência garantida naturalmente, sem necessitar produzi-la.

Nesta perspectiva, defende como eixo articulador do currículo,

[...] **o trabalho socialmente útil**, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil (Taffarel; Escobar; Perin. 2012. p. 184, grifos nossos).

A elaboração dos Cadernos Didáticos para a Educação do Campo merece destaque quanto à concepção marxista do conhecimento. Sabe-se que Marx, fundador da filosofia da práxis, não se ocupou diretamente de elaborações teóricas específicas no campo da educação. Porém, não é difícil encontrar em seus escritos um conjunto de elementos referentes à educação, “[...] para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentidos para a educação. (Saviani, 2011. p.02).

Estudo rigoroso desenvolvido por Saviani (2011), publicado na Revista HISTEDBR On-line (2011) e no livro *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar* (2012), organizado em conjunto com Newton Duarte (2012), aponta as obras clássicas que evidenciam passagens marxianas que se referem a educação. Exemplo disso está nas seguintes obras, citadas pelo referido autor:

[...] Dommanget (1972), os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lênin; Rossi (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*; Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (1991), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1966), *Teoria marxista da educação*, entre outros. (Saviani, 2011. p. 02).

Na concepção marxista do conhecimento a educação escolar é um elemento importante para a concretização de um projeto contra hegemônico que opera outra forma de produção da vida que não está alicerçada nos modos de produção capitalista. A produção do concreto no

pensamento, reconstrução em pensamento do real concreto é garantido pelo acesso ao conhecimento do objeto em “suas múltiplas determinações” permitindo “afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz”. (Saviani, 2017. p. 718).

A escola é uma instituição privilegiada que tem como principal função principal a socialização deste conhecimento que foi sistematizado ao longo da história. É através do acesso a este conhecimento acumulado, clássico, que se torna possível a análise crítica da realidade com vistas à transformação

Os princípios fundamentais da teoria pedagógica com base marxista são desenvolvidos por Saviani (2011).

Tal teoria claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (Saviani, 2011. p. 06-07).

Saviani ao explicar estes princípios, coisas existem independentemente do pensamento e é a realidade que determina as ideias e não o contrário, nos permite compreender pela via da abordagem histórica o conceito de alienação desenvolvido por Marx (2002) e suas consequências/impactos disso no campo da educação. A alienação, segundo Marx (2002) é a relação contraditória do trabalhador com o produto do seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato da produção, um processo de subjetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive. Portanto, a compreensão de alienação consiste na construção de uma realidade falseada, um mundo manipulado e de aparência, um mundo do fetiche, tudo isso em contraposição ao mundo da essência, considerado por nós, aquele que nos apresenta uma realidade concreta que precisa ser compreendido em sua profundidade histórica. Nesta relação, o trabalho pedagógico nunca esteve alheio.

Por estes fundamentos apresentados, consideramos a primorosa a elaboração dos Cadernos Didáticos para a Educação do Campo, enquanto matriz científica, histórica, filosófica, econômica e política para a Educação do Campo, visto abordam conteúdos essenciais para defesa das escolas no campo desde a mais tenra idade, faz crítica intransigente ao grande capital presente no campo através da propriedade privada da terra, trabalho expropriado, produção de

alimentos envenenados, privatização dos recursos naturais pela via da exploração indevida das empresas multinacionais e todas as formas de produção da vida baseada no lucro.

Portanto, adicionamos os Cadernos Didáticos para a Educação do Campo ao conjunto de teses e dissertações que auxiliaram na elaboração de síntese sobre a organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo, a partir do plano de ensino dos anos iniciais, do ensino fundamental do município de Amargosa/Bahia. Estes cadernos apresentam alinhamento teórico ao objeto de estudo em questão, que se estrutura no materialismo histórico dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e nas riquíssimas aproximações ao debate da Educação do Campo no Brasil, com base neste fundamentos localizados nas pesquisas de Araújo (2007); Santos (2011); Albuquerque (2011); Malanchen (2014); Gama (2015); Beltrão (2019); Queiroz (2019), Santos (2020), Santos (2023), Neves (2023), Santos (2020), Lomanto (2023), Santos (2023), entre outras, as quais destacaremos no quadro abaixo.

QUADRO 03: SÍNTESE DO CONJUNTO DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE CONTRIBUEM COM O ESTUDO DO OBJETO		
AUTOR (A)	ANO	TÍTULO DA PESQUISA
Maria Nalva de Rodrigues Araújo	2007	As contribuições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.
Manoel Gonçalves dos Santos	2020	Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidade.
Cláudio Eduardo Félix dos Santos; Conceição Paludo e Rafael Bastos Costa de Oliveira	2010	Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, nº 01: Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo.
Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Marize de Souza Carvalho e Sandra Maria Marinho Siqueira	2010	Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, nº 02 Financiamento da Educação do Campo.
Joelma Albuquerque e Nair Casagrande	2010	Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, nº 03: Projeto Político Pedagógico.
Alcir Horácio da Silva; Maria Nalva Rodrigues de Araújo; Melina Alves e Roseane Soares Almeida	2010	Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, nº 04: Organização do Trabalho Pedagógico.
Celi Zulke Taffarel; Micheli Ortega Escobar e Teresinha De Fátima Perin	2010	Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, nº 05: Currículo – o programa de vida.
Joelma de Oliveira Albuquerque	2011	Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI.

José Arlen Beltrão	2019	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.
Júlia Malanchen	2014	A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.
Cláudio Eduardo Félix dos Santos	2011	Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo.
Carolina Gama	2015	Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.
Sicleide Gonçalves Queiroz	2019	Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo.
Elisete dos Santos	2022	Formação continuada de professores para a educação do campo: contribuições da ANFOPE e do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo/ ação Escola da Terra/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA.
Márcia Luzia Cardoso Neves	2022	O ensino da evolução biológica como uma das mediações no desenvolvimento do pensamento teórico de conteúdo materialista: um enfoque histórico-crítico.
Erica Cordeiro Cruz Sousa	2023	A Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado Ao Técnico: Contribuições para sistematização e (re)organização do planejamento de ensino.
Raul Lomanto Neto	2023	Escola no/do Campo em Amargosa/BA: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa.
Raphael dos Santos	2023	Formação continuada de professores em Educação do Campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia-2017 e 2018.

Elaboração da autora (2023)

Cronologicamente, no conjunto de produções selecionadas para este trabalho, a tese da professora doutora Maria Nalva de Rodrigues Araújo (UNEB), “As contribuições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST”, defendida no ano 2007, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientada pelo professor doutor Sérgio Coelho Borges Farias (UFBA), é a que primeiro registramos em nosso trabalho. Para a pesquisadora, interessou estudar as práticas educativas organizadas e desenvolvidas pelo MST e comprovou que estas práticas demonstram possibilidades concretas e de essência para a construção do projeto histórico defendido pelo Movimento.

De partida, Araújo (2007) afirma que a investigação das contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), perpassa pela compreensão de que a luta pela terra não se encerra no

momento de sua conquista.

Araújo (2007) faz uma análise rigorosa sobre o modelo de produção do sistema capitalista quando da destruição do meio ambiente para extração de recursos naturais estratégicos ao seu desenvolvimento, a promoção da destruição do trabalho, bem como o aumento da exploração dos seres humanos em todas as suas dimensões. A expressão da crise estrutural do capital é um sistema que exige a reprodução, recomposição e destruição das forças produtivas necessárias para o próprio desenvolvimento, lançando o peso da crise sobre a classe trabalhadora. Prova disso é o desmantelamento dos direitos sociais, o avanço do desemprego, os cortes no financiamento das políticas públicas na área da educação, saúde, habitação e infraestrutura.

Este modelo afeta as mais distintas dimensões, desde a articulação político-partidária e legislativa, as formas de pressão sobre os governos e a natureza da disputa do poder político no contexto das contradições de classes sociais. A constituição de uma bancada pluripartidária ruralista é emblemática, colocando os interesses dos imperialistas, empresas capitalistas direta e indiretamente relacionadas com o capital no campo, acima dos interesses sociais.

A alteração desta realidade se dá pela via da resistência ao capital, que se caracteriza pela ocupação da terra como fonte de valor econômico, mas sobretudo, estabelece com ela e seus habitantes uma relação de cuidado. Conforme aponta Araújo (2007) “[...] Ocorre que para isso necessita-se buscar a alteração na cultura histórica dos camponeses, ou seja, aliar a luta pelas conquistas imediatas de acesso à terra à alteração dos valores culturais de relações com a conquista da terra” (Araújo, 2007. p. 302).

Entretanto, o MTS, conforme já afirmado pela autora, aponta uma direção que considera que a luta pela terra não se encerra com a sua conquista:

[...] é preciso transformar a sociedade em todos os níveis na organização do trabalho e da luta em coletividade; na qualificação dos militantes para a atuação em prol da causa da classe trabalhadora; na promoção da contestação da consciência de classe dos trabalhadores através da luta confrontacional associada à elevação cultural mediada pelo acesso à escola e ao conhecimento (Araújo, 2007. p.8).

E ainda:

O MST, com o estudo e a organização, caminhou em direção à luta pela reforma agrária, compreendendo-a de forma ampla, pois como afirma Stédile (1997) só de terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem-terra da exploração do latifúndio. A reforma agrária é a junção destas

duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação (Araújo, 2007. p. 26).

Deste modo, o acesso ao conhecimento histórico, filosófico, artístico, econômico, elaborado e acumulado pela humanidade é uma das dimensões da luta pela reforma agrária. A elevação da capacidade teórica dos trabalhadores para apreender os fatos históricos em movimento é compreendê-los em sua concretude. Este conhecimento é fundamental para o alcance da emancipação humana que trata o MST. Porém, não atribuiu à educação o peso da superação do modo de produção capitalista, mas investe em diversas experiências de formação da classe trabalhadora, “pondo em xeque todas as formas de investida do capital, construindo-se na grande escola formadora da consciência de classe para emancipação humana” (Araújo, 2007. p. 322).

No sentido de aprofundar as possibilidades de construção teórica na perspectiva de uma educação humana para a população do campo, recorreremos a tese de Joelma de Oliveira Albuquerque, que analisa 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 onde discutiam “a educação no meio rural no Brasil”. Questionou sobre os “fundamentos gnosiológicos e ontológicos relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica”, bem como os “limites e possibilidades para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição a outro modo de produção” (Albuquerque, 2011. p. 07). As hipóteses por ela apresentada são constatadas ao concluir que as produções científicas em Educação do Campo no período estudado,

[...] apoiam seus argumentos no que se reconhece como teorias pragmatistas e pós-modernistas, o que consideramos um grave ataque à função social da escola e sua importância na reprodução social, assim como um ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito (senso comum), nega a história, e com ela a história da luta de classes. Neste grupo figuram os estudos identificados no âmbito da Educação Rural, assim como na Educação do Campo (em maior número). (Albuquerque, 2011. p.07).

Albuquerque (2011) defende que a base da produção científica na Educação do Campo no Brasil precisa ser técnica e científica considerando as características do modo de produção, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho. A apropriação da dimensão teórica e científica do trabalho como pressuposto para a humanização da classe trabalhadora em meio às contradições que a sociabilidade do capital impõe em seus períodos de crise estrutural, necessita de um projeto de

educação para a classe trabalhadora em luta, que almeja a transformação radical da sociedade capitalista relacionada a educação escolar de acesso a todos, com base teórica e científica do trabalho.

A tese de Júlia Malanchen intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais” (2014), foi orientada pelo prof. Dr. Newton Duarte (2014), transformada em livro¹³ em 2016, evidencia “as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a teoria do currículo, contrapondo-se às concepções de currículo, cultura e conhecimento, presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação entre os anos de 2006 e 2012” (Malanchen, 2014. p. 08), período em que as diretrizes Curriculares Nacionais foram reformuladas no Brasil.

A autora destaca que a concepção de mundo pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica se difere das pedagogias hegemônicas (“pedagogias burguesas”, “tradicional” e do “aprender a aprender”), pois rompe com a concepção liberal, mecanicista e fundamenta-se na materialista histórica e dialética. Além disso, defende a “superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem *omnilateral*” (Malanchen, 2014. p. 8), elementos fundamentais que nos levam a compreender o que é currículo escolar em sua totalidade.

O debate teórico sobre políticas curriculares nacionais foi objeto de estudo da tese de doutorado de Malanchen (2016). A autora demonstrou que na década de 1990 a hegemonia era das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, principalmente no que diz respeito a concepção relativista e fragmentadora do que é a cultura e o conhecimento é posta em questão. A verdade é relativizada e a visão de mundo é constituída por pseudoconceitos.

Buscando ampliar e aprofundar o conceito de cultura e conhecimento, Malanchen (2016) trata-os debatendo sobre objetividade e historicidade dos conhecimentos e a dialética entre o relativo e o absoluto no processo histórico de permanente apropriação da realidade pelo pensamento. Discute, também, a dialética entre contextualização e universalidade das produções culturais e os reflexos da luta de classes nas ciências, nas artes e na filosofia, ressaltando limites e possibilidades da luta pela superação da alienação pela apropriação do mais elaborado da cultura humana.

¹³ MALANCHEN, Júlia. Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

A autora conclui sua tese, da qual nos valem, mencionando Duarte (2016), onde ele trata sobre a dialética entre a vida humana e os conteúdos escolares. O que destacamos da tese de Malanchen (2016) é o seu estímulo para a ação dos educadores no engajamento na luta pela construção de currículos escolares que, efetivamente, avançam em direção à socialização das mais ricas e desenvolvidas conquistas da humanidade nas ciências, arte e na filosofia.

Intitulada “Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo”, orientada pela Prof.^a Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, a tese de Cláudio Eduardo Félix dos Santos, desenvolveu na Universidade Federal da Bahia estudos sobre as contradições presentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, destinado à formação de professores do campo, considerando o histórico de luta da classe trabalhadora, adotando formulações hegemônicas em educação fundamentadas no ideário do “apreender a aprender” fundamentado no escolanovismo e no relativismo, teorias que têm auxiliado “proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil demarcando um processo de esvaziamento intelectual e políticos de grandes proporções” (Santos, 2011. p. 246).

Com este estudo, Santos (2011) afirma que a transformação da escola passa, necessariamente, pela formação do professor. Portanto, o trabalho educativo deve estar “ancorado por uma consistente base teórica e um espírito problematizador da realidade concreta” (Santos, 2011. p. 250). E continua afirmando:

[...] os camponeses se apropriassem das mais avançadas objetivações científicas a fim de contribuir com a alteração do modelo hegemônico de produção, que só será transformado em suas raízes com a organização da classe em direção à superação do modo do capital organizar a vida (Santos, 2011. p. 249).

Santos (2011), alerta-nos sobre a necessária crítica aos ideários do escolanovismo e do relativismo presentes na formulação de propostas superadoras na formação dos professores do campo ou cidade. É intransigente quanto à defesa ao acesso ao conhecimento específico pedagógico quanto aos conhecimentos específicos das ciências que são trabalhadas na formação dos indivíduos na educação escolar. Significa afirmar que é fundamental dominar conteúdos como a realidade, história, financiamento da educação brasileira, fundamentos sócio-filosóficos do ensino, bem como o aprofundamento dos conteúdos específicos, concebendo a compreensão do conhecimento como uma totalidade. Eis a grande contribuição de Santos (2011) para este

trabalho: compreensão do conteúdo em sua totalidade.

Contribuindo com as discussões acerca da formação de professores, Elisete Santos (2022) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Formação continuada de professores para a educação do campo: contribuições da ANFOPE e do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo/ ação Escola da Terra/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA”, sob orientação da professora Dra. Celi Taffarel.

Santos destaca e reconhece em sua pesquisa que a ANFOPE defende fundamentos para a formação inicial e continuada de professores com bases teórica marxista, a pedagogia histórico-crítica, assim como a Ação Escola da Terra implementado pela FACED/UFBA, ambos, “[...]comungam com uma proposta pedagógica revolucionária que eleva a consciência de classe e a compreensão da luta rumo a um novo projeto de educação articulado com um projeto histórico superador do modo capitalista de produzir os bens” (Santos, 2022. p. 71).

Nesta direção, Raphael dos Santos (2023), estudou “Formação continuada de professores em Educação do Campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia-2017 e 2018”

Os fundamentos da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, desenvolvida entre 2017 e 2018, sob a condução do LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, foram da teoria pedagógica histórico-crítica, pela consistência e caráter contra-hegemônico que lhes caracterizam, possui potencial para promover a formação continuada de professores do campo numa perspectiva emancipatória.

Santos (2023. p. 133) constatou que esta base teórica instrumentalizou os professores quanto ao “planejamento do trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação”. Estes fundamentos superaram “a padronização da pedagogia das competências, expressão do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e do neotecnicismo, concepções pedagógicas produtivistas, de base neoliberal, alinhadas aos interesses da classe empresarial”.

No estudo de doutoramento, intitulado Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani, Gama (2015) analisa as obras de Dermeval Saviani acerca da concepção de currículo que indicasse possibilidade reais para elaboração de um currículo para a educação básica, garantindo as objetivações/formações necessárias à transição para o socialismo, formações estas “situadas no campo das teorias

educacionais críticas, de base teórica materialista histórica dialética, cuja tarefa é superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) das teorias educacionais” (Gama, 2015. p. 08).

Gama (2015), comprovou a tese de que existe nas obras de Dermeval Saviani uma concepção de currículo que indica reais possibilidades para pensarmos, na perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica, um currículo para a escola básica, visto que, ao longo dos últimos 40 anos, Saviani tem analisado “ o fenômeno educacional considerando as questões relativas à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista” (Gama, 2015, p. 219).

A autora denuncia o acirramento da crise estrutural do capital, da luta de classes e os profundos ataques à vida, provocando sobretudo a “morte de espírito”. É urgente buscar por alternativas que garantam a formação humana em suas máximas condições de desenvolvimentos, uma teoria pedagógica que responda as problemáticas educacionais do nosso tempo, sem perder de vista o horizonte da luta pela formação *omnilateral*, considerando as condições históricas atuais e a superação da matriz capitalista para outro modelo de sociedade amparado no socialismo. A pedagogia histórico-crítica, historicamente, apresenta este conjunto de elementos que, coletivamente, vem alcançando no debate em diversas áreas do conhecimento discutindo as leis que regem a educação brasileira.

No capítulo IV, intitulado “Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para o currículo da escola básica”, Gama (2015), sistematiza os princípios curriculares e a organização dos níveis de ensino. Um esquema de conceitos com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que “aprofunda elementos acerca do trato com o conhecimento, a organização escolar e normalização, especialmente no que diz respeito aos princípios para a seleção e para o trato com o conhecimento nesta perspectiva” (Gama, 2015. p. 212)

Com estas discussões teóricas, Gama (2015) trouxe elementos centrais para pensarmos no currículo para as escolas do campo, quando da relevância social e contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, objetividade e enfoque científico do conhecimento. Neste sentido, defendemos que é através da educação escolar que a classe trabalhadora, sobretudo do campo brasileiro, acessa e se apropria do conhecimento sistematizado na perspectiva de alcançar a compreensão fidedigna da realidade e suas contradições que movimentam o campo com a possibilidade de superar a lógica capitalista.

Importante inserir neste estudo a tese de Arlen Beltrão (2019). Não trata especificamente da Educação do Campo, porém figura necessário este debate para compreendermos o aprofundamento do rebaixamento da formação dos jovens estudantes do ensino médio, filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade. Intitulada “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física”, orientada pela professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA), analisa a proposta “ de formação humana resultante da reforma do ensino médio realizada pelo governo Temer”, “[...] objetivando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio” (Beltrão, 2019. p. 08).

Beltrão (2019) constata que esta reforma do nosso ensino médio criou condições para a intensificação dos processos de privatização da educação pública, implementando uma agenda ofensiva imperialista, que altera a legislação da educação pública, instituindo-se:

[...]a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, em síntese, uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino (Beltrão, 2019. p. 08).

Declaradamente, esta reforma sustenta, ainda no ensino médio, a retirada de conteúdos científicos do currículo escolar atingindo frontalmente a formação dos jovens trabalhadores. A organização do currículo por área do conhecimento rebaixa a atividade escolar, visto que os conteúdos científicos se tornam imprescindíveis ao ensino. Portanto, o autor afirma ser imperativo para a classe trabalhadora em geral lutar contra a implementação desta reforma, tomando para si a defesa pela educação pública de qualidade e com uma gestão pública” (Beltrão. p. 08, 2019).

Portanto, a existência de uma escola pública esvaziada de conteúdo, objetivos e finalidades é fruto de uma concepção burguesa do trabalho pedagógico, onde não se distingue o que é essencial e secundário no conhecimento produzido pela humanidade. No enfrentamento deste esvaziamento que a Pedagogia Histórico – Crítica defende o ensino dos “clássicos”. Os clássicos “[...] não se confundem com o tradicional e não se opõem, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2000. p. 16).

[...] Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008. p. 45).

Erica Cordeiro Cruz Sousa (2023), apresentou o estudo de doutoramento intitulado “A Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado Ao Técnico: Contribuições para sistematização e (re)organização do planejamento de ensino”, sob orientação da professora Dra. Celi Taffarel.

O objeto investigado foi de estudo foi:

[...]a relação da teoria pedagógica com a prática por meio do trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMI-EPT), materializado no desenvolvimento do planejamento de ensino a partir dos conceitos fundantes da Educação Física Crítico-Superadora (EF-CS), da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) da Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC)” (Santos, 2023. p. 26).

As contribuições teóricas da tese dizem respeito a superação de contradições e incongruências das bases e fundamentos do planejamento da Educação Física do IFBA, a partir dos documentos normativos e dos referencias teórico-pedagógicos-metodológicos mencionados pelos professores/as e, as possibilidades, pela mediação dos/as professores/as, ao elaborar os planejamentos de ensino de superação das contradições e incongruências, considerando as contribuições da teoria pedagógica histórico-critica e a abordagem crítico superadora da Educação Física.

Sicleide Gonçalves Queiroz (2019), desenvolve a tese intitulada “Educação Escolar da Juventude do Campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo”, orientada pela professora Dra. Celi Taffarel (UFBA), traz fecundas contribuições ao debate sobre currículo quando traz os elementos que explicam as contradições enfrentadas pela classe trabalhadora do campo, em especial a juventude, quanto ao projeto de escolarização, currículo escolar e função social no avanço do pensamento abstrato (Queiroz, 2019), caracterizado pelo alcance da apropriação dos

“verdadeiros conceitos”, conforme explica Lígia Martins “[...] resultado dos nexos subjacentes aos objetos e fenômenos captados em razão de uma rede de relações lógico-concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um ‘sistema de conceitos’ ” (Martins, 2018. p. 89).

Operar por ‘sistema de conceitos’ implica um percurso metodológico que se infere dos três momentos denominados como síncrize, análise e síntese (Saviani, 2000), que por sua vez, encontram amparo científico na Psicologia Histórico – cultural ao tratar o desenvolvimento do pensamento.

Portanto, para atingir o grau de elaboração do pensamento são fundamentais as apropriações culturais operadas através do plano de ensino, que indissocia o conteúdo, forma e o destinatário, insere os traços essenciais dos conteúdos históricos, filosóficos, artísticos que evidenciam as conquistas humanas, imprimindo o funcionamento de escolas públicas socialmente úteis, associada ao projeto histórico de classe que supera o modo de produção capitalista.

Destarte, torna-se necessário discutirmos o trabalho pedagógico, a partir do planejamento, enquanto ferramenta fundamental para apropriação do acervo cultural, que eleva a capacidade teórica dos humanos para constatarem os dados da realidade concreta, interpretarem e os superarem na direção da construção de uma sociedade que rompa com o modo de produção que destrói a vida, as forças produtivas, o planeta. O “território”, “terra”, “trabalho socialmente útil na agricultura”, “cultura campestre” e “e acesso à educação escolar no campo, de qualidade e socialmente referenciada”, são conteúdos fundamentais para compreensão e superação destas contradições presentes no campo brasileiro (Queiroz, 2019. p. 164).

A pesquisa intitulada “Escola no/do Campo em Amargosa/BA: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa”, desenvolvida por Raul Lomanto Neto, orientada pela professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel e Coorientador o professo Dr. Tiago Rodrigues dos Santos (UFRB) trata da gênese, desenvolvimento e da consolidação da sociedade burguesa de Amargosa/BA e suas disputas ou correlações com as escolas do campo.

Lomanto (2023. p. 13) comprova que “[...] como a classe dominante de Amargosa, em toda sua história, apropriou-se da terra, dos meios e produção, e do poder político, e se impôs na organização das escolas do campo, primeiro pelos coronéis e, posteriormente, pela pequena burguesia local” e que, assim como na conjuntura nacional, as escolas do/no campo de

Amargosa, na sociedade de classes, conforme as determinações históricas, estão em permanente disputa.

O estudo que aqui apresentamos é a continuidade da tese defendida por Lomanto (2023). Nas seções três e quatro analisaremos as problemáticas levantadas no âmbito da formação de professores, currículo escolar e dos marcos legais da Educação do Campo do município de Amargosa/BA. Como principal contribuição da tese ao debate sobre educação do campo é:

[...] romper com visões idealistas, romantizadas e neutras sobre a escola do/no campo e situá-la no cerne da disputa dos interesses de classes antagônicas – as oligarquias, latifundiários, proprietários rurais e a classe trabalhadora que defende a reforma agrária popular e a agroecologia (Lomanto, 2023. p. 13).

A tese de Lomanto corrobora com o que Taffarel, Escobar e Perin (2010) discutem e defende sobre o currículo das escolas do campo, sendo aquele contribui para a reprodução da vida camponesa. O acesso à ciência, filosofia, arte, garante o estabelecimento de nexos e relações entre/dos fatos históricos que explicam vínculos opressores instituídos no campo na perspectiva da superação, conforme explicam Taffarel, Escobar e Perin (2010):

[...] **Soberania Alimentar**, como princípio organizador da agricultura, a **Reforma Agrária**, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na **Agroecologia**, a **Cooperação Agrícola** e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital. (Taffarel; Escobar; Perin, 2012. p. 191, grifos nossos).

Neste sentido, o trabalho pedagógico exige que compreendamos as determinações de projeto histórico, a função social da escola e a operacionalidade do plano de ensino, tem como referência o saber objetivo, o conteúdo de ensino em sua totalidade, assim como os confrontos e conflitos expressos no campo brasileiro. A educação escolar é uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações naturais da existência humana, visto que não nascemos humanos e, por isso, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo esta um imperativo colocado pela prática social. As características humanas devem ser adquiridas através da atividade educativa em geral.

A violenta luta histórica por terra no Brasil, impõe a necessidade de reconhecer e compartilhar as experiências que colocam no projeto da classe trabalhadora uma unidade propositiva de novos rumos para a vida social no campo. Estamos falando da organização das famílias, professores, estudantes, militantes em acampamentos e assentamentos, que pela

situação irregular das várias etapas da luta pela terra, dia a dia, imprime um novo desafio nas terras conquistadas, que além de garantir os meios objetivos para a existência humana, buscam assegurar o direito à escolaridade das crianças, jovens, adultos e idosos.

Dentro desta disputa acirrada de luta de classe no campo, compreendemos que a Pedagogia Histórico – Crítica é uma teoria pedagógica que toma a educação escolar enquanto um elemento fundante para a concretização de um projeto contra hegemônico (Queiroz, 2019).

Em consonância com este debate, Márcia Luzia Cardoso Neves (2022), desenvolveu estudo intitulado “O ensino da evolução biológica como uma das mediações no desenvolvimento do pensamento teórico de conteúdo materialista: um enfoque histórico-crítico”, orientado pela professora Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel. Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.

Neves (2022) defendeu nesta tese “os pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para tratar do conhecimento clássico sobre a teoria da evolução no currículo da educação básica”, sob a confirmação de que “[...]as tendências/teorias atuais que prevalecem nas pesquisas sobre a teoria da evolução na sua maioria não exploram o potencial desenvolvente do ensino de biologia no que tange à superação do pensamento concreto-abstrato, em direção ao pensamento teórico, rigorosamente abstrato”. (Neves, 2022. p.12).

Ao defender os fundamentos teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para tratar do conhecimento clássico, Neves (2022) junta-se ao conjunto de pesquisadores que, assim como nós, defende o acesso ao patrimônio cultural conquistado pela humanidade em seus maiores graus de desenvolvimento e a escola é o lugar privilegiado para garantir este acesso.

A escola é a instituição privilegiada, que tem como principal função a socialização do conhecimento sistematizado ao longo da história, visto que é através do acesso a este conhecimento acumulado, clássico, que se torna possível a análise crítica da realidade com vistas a uma ação transformadora. É através da educação escolar, que os conteúdos culturais são transmitidos de geração para geração. Sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 2012. p.55).

O conhecimento científico está vinculado ao conhecimento filosófico e artístico, produto da reflexão humana, explicações sobre os problemas enfrentados na luta pela garantia da existência (Saviani, 2004). Ao tratar do conhecimento artístico, Malanchen (2016) afirma: “A

arte é, tal como a ciência e a filosofia, uma forma pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana” (Malanchen, 2016. p. 177).

Entretanto, na sociedade de classes predomina a divisão do saber e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa à burguesia, à apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora, visto que, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 2012. p. 55).

“Dominar o que os dominantes dominam” é fundamental para o enfrentamento da principal contradição entre “[...] a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (Saviani, Duarte, 2012. p. 2).

Portanto, Duarte (2018) ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade?”, nos indica que “São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (Duarte, 2018. p. 72).

Para maior aprofundamento destas questões apresentaremos a movimentação do objeto, as sucessivas aproximações feitas no município de Amargosa aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando e defendendo esses fundamentos como superadores das contradições enfrentadas no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo. Necessário este registro para demarcar que esta tese é resultado do avanço teórico, mesmo que sincrético, conquistado por este coletivo.

3. O CONTEXTO DA PESQUISA: REALIDADE E POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO COM BASE NOS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

A inserção dos estudos que culminaram na presente tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia se deu no processo seletivo do ano de 2018.2, com início das atividades acadêmicas em março do ano de 2019. O objeto de investigação aprovado na seleção foi o fechamento das escolas do campo Bahia e o modelo de desenvolvimento capitalista, trazendo a pedagogia histórico-crítica como proposta pedagógica contra-hegemônica de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Em setembro de 2019, no congresso realizado na UFBA entre os dias 10 e 12 de setembro em comemoração aos 40º anos da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani, principal idealizador desta base teórica, na conferência final apontou a necessidade de estudos mais aprofundados sobre currículo, mais especificamente, à definição de quais são os conteúdos para as áreas do conhecimento.

A partir desta orientação, e aprofundando os estudos acerca do objeto, compreendemos que o debate sobre o fechamento das escolas do campo, nesta pesquisa, se configurava um desdobramento da problemática geral enfrentada no campo brasileiro – manutenção e avanço da propriedade privada da terra –, e que, portanto, sem desconsiderar este fenômeno, direcionar os nossos estudos para as diretrizes curriculares para as escolas de Ensino Médio do campo do estado da Bahia, ora em construção, tarefa assumida como uma das redatoras do documento, atenderia os encaminhamentos feito no congresso. E assim fizemos.

Chegamos para a Qualificação da tese em 16 de setembro de 2022, trazendo os limites enfrentados na elaboração das diretrizes curriculares para as escolas do campo, que ofertam o Ensino Médio, no estado da Bahia, desde a disputa teórica, o rebaixamento na escrita que anulava os dados concretos do campo no estado da Bahia às questões relacionadas com a escolha dos conteúdos que comporiam os itinerários formativos¹⁴.

Já sob influência da inserção como assessora pedagógica de Amargosa/BA,

¹⁴ É um conjunto do que chamam de unidades curriculares, com a mesma estrutura das disciplinas, que devem ser ofertadas pelas escolas e redes de ensino para o aprofundamento de conhecimentos e preparação para o futuro dos alunos. Nestes itinerários, os estudantes aprofundam os estudos sobre temas de sua preferência com o objetivo pessoal de preparação para o mercado de trabalho.

trouxemos, como amostra intencional, a realidade na rede de ensino deste município, quanto às aproximações da pedagogia histórico-crítica através de formações pedagógicas e a existência de documentos que oficializam o reconhecimento da Educação do Campo no município. A banca de qualificação constatou que estávamos com dois objetos de investigação: as diretrizes curriculares do estado da Bahia e os documentos oficiais, incluindo o currículo, do município de Amargosa/BA. Desafio estava posto: precisávamos definir qual dos objetos iríamos investigar.

Dado o estado de contingência enfrentado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia quanto à conclusão da elaboração das diretrizes, o contexto das eleições presidenciais e estaduais, um futuro de muitas incertezas sob os rumos do país, incluindo as dúvidas sobre o Novo Ensino Médio, optamos por seguir os estudos com a rede de ensino de Amargosa/Ba. Porém com alguns ajustes no objeto.

Já atuando como assessora pedagógica na rede de ensino de Amargosa/Ba constatamos uma problemática colocada pelos professores das escolas do campo: os limites para realização do planejamento das aulas, especialmente a construção do plano de ensino para as escolas do campo, em sua maioria composta por classes multisseriadas. Os(as) professores(as) demonstravam enfadados com a reprodução, a nível de rede, de um plano de ensino voltado para uma realidade de turmas únicas, seriadas e homogêneas, o que divergia muito com o contexto didático-pedagógico em classes multisseriadas, principalmente no contexto de acirramento das desigualdades educacionais no pós-pandemia.

Em 2021, a rede de ensino era composta por 5.622 estudantes, 935 matriculados nas escolas do campo (177 pré-escola; 657 ensinos fundamental anos iniciais e 101 ensino fundamental anos finais). Possuía 22 escolas situadas no campo que atendem a educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais e finais), 52 turmas. Destas, 33 são turmas multisseriadas em diversos formatos: pré-escola ao 5º ano; por ciclo -1º ao 3º ano e 4º ao 5º ano; educação infantil e primeiro ciclo – 1 ao 3º ano – e com anos de ensino diversos. Esta organização ganha novos formatos conforme a quantidade de estudantes existentes nas comunidades (SEMED/Amargosa, 2021).

Como base nestas problemáticas aqui colocada delimitamos como amostra intencional desta pesquisa, as escolas do campo, anos iniciais do ensino fundamental, do município de Amargosa/Bahia para estudamos sobre a organização do trabalho pedagógico, a partir do plano de ensino.

O município de Amargosa é um contexto de reais possibilidades. Afirmamos isso por três razões:

(01) Constatação através de pesquisas que nos últimos anos (2009-2022), a Secretaria Municipal de Educação, tem-se empreendido esforços na realização de formações, elaboração de documentos que, a rigor, oficializam a existência das discussões acerca da Educação do Campo;

(02) A expansão da Educação do Campo nos diversos cursos de formação ofertados pelo Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB¹⁵) – Componente optativo Educação do Campo nas licenciaturas; Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (2011-2012), Mestrado Profissional em Educação do Campo (2013 aos dias atuais), Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrária (LEDOC/2013 aos dias atuais) e o Curso de Aperfeiçoamento Ação Escola da Terra (III versão 2016-2017). Participamos deste processo de expansão como estudante¹⁶ e, mais recentemente, como professora substituta da LEDOC.

(03) A existência no Programa de Governo Participativo (2021-2024), elaborado por militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2020, o posicionamento claro quanto à base teórica necessária à formação de professores, conforme registrado no item 03: “Garantir recursos para política de formação continuada, produção e aquisição de material didático, com vistas a implantar, paulatinamente, uma proposta pedagógica, fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica” (Amargosa, 2020. p. 20), fato que criou a necessidade da contratação de profissionais para formação teórico-prática de coordenadores pedagógicos da rede, em particular, das escolas do campo.

Entro neste contexto para, junto com os demais profissionais da Secretaria Municipal de Educação, desenvolver formações que avançassem na compreensão dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no período de 2021 e 2022, ainda atravessados pela pandemia.

¹⁵A criação do CFP insere-se na política de interiorização e expansão da rede de universidades federais brasileiras do governo de Luiz Inácio Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) através do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Durante os governos petistas, 18 universidades federais foram erguidas, com a inserção de 173 campi em municípios do interior do país, duplicando o número de alunos de 505 mil para 932 mil.

¹⁶Sou egressa da Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, do Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Curso de Aperfeiçoamento Ação Escola da Terra (IV versão) e, atualmente, professora substituta da Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrária (LEDOC).

De posse destes dados e o fato de diversos profissionais que trabalhavam na gestão e na docência das escolas do campo já terem participados da III Versão do Programa Escola da Terra (2015-2016), curso de aperfeiçoamento (200h) e especialização (360h) em “Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo”, ofertado pela UFBA a professores que atuavam em escolas do campo no estado da Bahia se consolida um contexto favorável a este estudo. Estes elementos são favoráveis no desenvolvimento de encontros formativos com estes profissionais que garantiram a revisão dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, assim como a reestruturação dos planos de ensino de todos os anos escolares ofertados nas escolas do campo de Amargosa/Bahia, ora em anexo.

Na próxima seção, apresentaremos as sucessivas aproximações às bases da pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural pelos profissionais no município de Amargosa/Ba.

3.1. CONTINGÊNCIAS DAS APROXIMAÇÕES AOS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.

Os anos de 2020, 2021 e 2022 serão lembrados como aqueles em que a pandemia assolou o planeta, e em 14 de novembro de 2023, atingiu uma marca de 707. 286 mortos¹⁷, um período histórico demarcado pelos sucessivos ataques à soberania do país e à ciência, agravamento da privatização das empresas que estavam sob controle estatal, desprezo à vida humana representado pela descaracterização da pandemia, atraso na aprovação e compra de vacinas e, para os professores e estudantes, suspensão das aulas presenciais em todas as escolas e universidades públicas, refletindo na expressiva adesão ao ensino remoto em todo país, conforme apontam Saviani e Galvão (2020):

O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais. A expressão ensino remota passou a ser usada como alternativa à educação a distância (Saviani; Galvão, 2020. p. 38).

Apesar de todos os limites impostos por este formato de “ensino”, a exemplo do acesso à internet de qualidade e um ambiente virtual criado e com equipamentos adequados para este

¹⁷<https://www.tudocelular.com/tech/noticias/n154352/coronavirus-brasil-4324-casos-confirmados-covid-19.html>

fim, domínio das ferramentas tecnológicas por parte dos professores e estudantes, compreensão do uso pedagógico das ferramentas digitais (Saviani; Galvão, 2020), ainda assim, este se apresentou como sendo uma possibilidade de aproximação com as famílias e estudantes.

Não há dúvida de que o público a quem se destina a educação pública, em sua maioria, são aquelas pessoas que mais sofreram os impactos da pandemia: ficaram desempregadas, não receberam auxílio emergencial, perderam amigos e familiares e engrossam o contingente de um quarto da população brasileira, 52,7 milhões de pessoas, que viviam em situação de pobreza ou extrema pobreza no Brasil em 2021 (IBGE, 2021).

Neste período pandêmico, não houve políticas públicas nacionais para amparar a comunidade escolar e parte significativa dos professores, assumem o “ensino” remoto com as condições mínimas preenchidas para desempenhar suas funções. Sem dúvida, há “custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (Saviani; Galvão, 2020. p. 39).

Entretanto, necessário reconhecer que o município de Amargosa/Ba, mesmo com as limitações impostas pela ausência de políticas públicas, garantiu o retorno das aulas presenciais organizando o ensino conjecturado com o zelo pela vida, considerando as medidas de saúde pública comprovadas cientificamente relacionadas às escolas no contexto da Covid – 19. Foram procedimentos operacionais padrão que direcionaram o trabalho administrativo e pedagógico, além de orientar o percurso dos estudantes de casa à escola, bem como a rotina de estudo em casa e na escola.

Descrever procedimentos para prevenção da Covid-19 na comunidade escolar, no contexto das atividades que envolvem a coordenação pedagógica. Para fins dos procedimentos que se aplicam a este protocolo, são consideradas as seguintes atividades: planejamento, coordenação, execução, monitoramento e avaliação das rotinas escolares; participação em reuniões e formações diversas; promover ações de educação continuada e atendimentos de outras demandas da comunidade escolar (SEMED, 2021. p. 01).

Estas orientações superam aquelas que se baseiam no trato das competências socioemocionais preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vinculam o desenvolvimento integral do indivíduo para uma boa convivência em sociedade que envolve “conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe” (Lamosa, 2020. p.17).

Realizar, diariamente, triagens para constatação precoce de sintomas da covid-19 em toda comunidade escolar, capacitar servidores da rede municipal quanto às medidas de segurança, oferecer adaptações estruturais nas unidades de ensino condizentes às exigências sanitárias, construir protocolos que orientam o retorno das aulas presenciais no âmbito da estrutura física das escolas, do trabalho pedagógico, rotina de estudo, alimentação escolar, transporte dos estudantes e higienização pessoal e do ambiente escolar, são demonstrações concretas de cuidado com a vida nas dimensões sociais, emocionais, psicológicas e no desempenho escolar.

Reunidas as condições objetivas que apontavam a possibilidade de retomada das aulas presenciais, compreendeu-se que o retorno às aulas presenciais não ocorreria abstraído da existência da pandemia e a natureza das atividades de estudos, mesmo em períodos que houvesse a necessidade de suspensão das aulas em decorrência do surgimento de novos casos, deveria ser planejada em atendimento às aulas. Foi o momento de orientar qual a natureza das atividades as quais deveriam ser desenvolvidas, considerando a inegável primazia dos conteúdos escolares.

Adotando como foco do planejamento tais conteúdos, a elaboração das atividades de estudos será tão mais eficiente no objetivo de consolidar a aprendizagem quanto mais forem coerentes com as proposições de Luria (2006. p. 188) no que se refere à dinâmica imbricada entre ato e compreensão “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, frequentemente precede a compreensão”.

Entendemos que tal assertiva é oportuna para o período que se aproximava, pois o momento da aula se configurava como oportunidade de, em face do nível de compreensão dos estudantes, explicitado pelos atos que os demandam e mobilizam, em relação aos diferentes conteúdos, é imprescindível planejar o ensino de modo a incidir sobre esse nível de compreensão, qualificando-o.

Portanto, nunca é demais afirmar que para tal feito, demanda a existência de um par mais avançado (professor/a) que domine uma tríade de conhecimentos sem a qual não é possível desenvolver o ensino que se efetive desenvolvente (Martins, 2013). Tais conhecimentos são: o conhecimento dos objetos do ensino (os conteúdos), o conhecimento da didática (as formas) e o conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento e o processo pelo qual os alunos aprendem (o destinatário) (Martins, 2013).

Estas foram as diretrizes teóricas que dirigiram as orientações do trabalho pedagógico

durante os três anos mais agressivos da pandemia.

Notadamente, mesmo neste tempo instável Amargosa não reduziu o esforço em qualificar a compreensão da organização do ensino, aproximando os profissionais dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e a psicologia Histórico-Cultural, através de formações com especialistas, elaboração de orientações que edificam os fundamentos do ensino e de cadernos de atividades de estudos para os estudantes durante a pandemia, organização de grupos de estudos, conferências de abertura dos Encontros Pedagógicos ministradas pelas professoras doutoras Celi Taffarel, Lígia Martins e Ana Carolina Galvão, todas amparam-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para compreender a realidade concreta da educação pública.

Importa destacar que não é objetivo desta pesquisa analisar as contradições postas nos documentos que oficializam a existência da educação do campo em Amargosa/Ba (Diretrizes para a Educação Básica do Campo (2012); Proposta pedagógica e curricular das escolas do campo do município de Amargosa(2016) que institui o componente curricular Educação do Campo obrigatório nas escolas do campo e Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa (2020)), visto que este movimento foi realizado com o rigor científico necessário na pesquisa do professor Dr. Raul Lomanto, intitulada Escola do/no Campo em Amargosa/Ba: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa (Lomanto, 2023).

Porém, interessa-nos saber quais problemáticas são identificadas pelo autor nestes documentos e nas escolas do campo de Amargosa que se relacionam com esta investigação e que auxiliarão na superação das contradições enfrentadas pelos (as) professores (as) no trabalho pedagógico, quanto às possibilidades de elaboração de planos de ensino para a educação básica do campo, em particular, anos iniciais o ensino fundamental, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. De partida, temos duas problemáticas colocadas por Lomanto (2023): formação de professores e currículo escolar.

De pronto, temos uma problemática central: “[...]embora existam objetivamente **escolas no campo** em Amargosa, o modelo de educação implementado nas referidas escolas não se identifica com a **educação do campo** preconizada pelos movimentos sociais e estabelecida na legislação educacional brasileira” (Lomanto, 2023. p.349, grifos nossos). Vamos às análises!

Lomanto (2023), considera que as escolas do campo apresentam infraestrutura razoável, mesmo aquelas que, em sua origem, revelam a ausência de planejamento na construção, fato

característico das intervenções políticas no campo brasileiro. Algumas escolas foram construídas em terrenos doados, com pouca extensão e, mesmo depois de várias reformas, ainda permanecem com a mesma arquitetura impactando negativamente na realização de atividades pedagógicas demandadas pelo próprio currículo das escolas do campo, sobretudo aquelas que necessitam da área externa. Considerando a totalidade das escolas do campo, o autor reconhece que a infraestrutura apresenta avanço, pelo estágio de conservação que se encontram (são pintadas anualmente, fazem reparos constantemente) e mobiliário (mesas, cadeiras, armários, fogão, geladeiras) se encontram em bom estado de conservação.

Entretanto, a análise criteriosa dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e os dados resultantes das entrevistas, segundo Lomanto (2023) aponta contradições que impedem o avanço do trabalho pedagógico no rigor defendido por Caldart *et al.* (2012): a existência de um currículo que não traduz a realidade do campo, a formação de professores que não alcança os estudos dos princípios e concepções fundantes à luta contra hegemônica que precisa ser fortalecida por dentro das escolas educação do campo-questão agrária e agrícola, agroecologia, território, educação do campo-, associado ao processo gradativo do fechamento das escolas.

O ensino das escolas do campo abstraído das determinações que caracterizam o modo de produção da vida, torna-se alheia ao campo, “ao trabalho vivo” (Caldart, 2020) e não alcança a formação necessária correspondente aos princípios defendidos pelos movimentos sociais e necessários para a alteração da realidade concreta no campo: acesso ao conhecimento vinculado a sua incidência social, ao trabalho, à luta pela reforma agrária popular, a agroecologia (Caldart, 2012).

Estes autores (Lomanto, 2023; Caldart et. al, 2012) guardam acordo de que a gênese da Educação do Campo é confirmada na disputa de projeto societário e educativo, e, portanto, se concretiza quando a instituímos enquanto “prática social e tomada de decisão”, situando a especificidade da Educação do Campo na relação dialética entre o particular e universal, o específico e o geral. Desta forma, não é possível compreender a Educação do Campo fora da engrenagem do modo de produção capitalista e seus desdobramentos no projeto de escolarização para a classe trabalhadora.

Nesta disputa, as finalidades da escola do campo não são outra coisa senão, garantir explicações dos fenômenos políticos, sociais, econômicos, culturais, que sustentam a luta de classes, pela via do ensino dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, vinculando-os a

vida concreta do povo do campo. Logo, no ensino onde prevalece o que é elementar, “saber ler e escrever”, e o “básico no conteúdo e habilidades das disciplinas clássicas” (Lomanto, 2023. p. 240), consideramos insuficiente ao gênero humano que necessita desenvolver tais explicações.

O que determina e caracteriza a Educação do Campo são as contradições postas no desenvolvimento da luta de classe em todas as dimensões da realidade. O fechamento das escolas é uma das expressões destas contradições. Em Amargosa, no período de 2009 a 2020, foram fechadas 11 escolas no município, período histórico equivalente à intensa campanha nacional contra o fechamento de escolas do campo no Brasil, encampada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra “Fechar Escola é Crime”.

O posicionamento contra o fechamento de escolas do campo não é apenas político dada a natureza e especificidade da educação escolar. Ao impedir que milhares de crianças, jovens, adultos e idosos, por motivos econômicos ou administrativos, tenham acesso a escolarização comprometida com os interesses emancipatórios dos(as) trabalhadores(as) do campo, nos quais constam o acesso ao patrimônio cultural, o debate sobre a reforma agrária popular, a agricultura com bases agroecológicas, contra o latifúndio destruidor da cultura e da natureza e em defesa da soberania alimentar, condiciona o povo do campo a uma das faces mais visíveis e cruéis da negação da conquista dos traços culturais necessários ao gênero humano, portanto, um crime contra a humanidade.

Assim, colocamos a pedagogia histórico-crítica com um papel importante na construção da escola do campo que afirme a superação deste modo destrutivo do capitalismo no campo. Para tanto, é necessária uma educação “[...] 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 possível o tão almejado desenvolvimento sustentável”.

Assim, “a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurado a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude” (Saviani, 2016. p. 42). Portanto, escolas funcionando no campo, cumprindo o que a ela é determinado, não figura apenas uma alternativa, mas uma necessidade humana, sem a qual colocamos em risco a humanização de gerações.

A partir destes fundamentos, compreendemos que o que caracteriza uma escola *do campo* é o ensino nela desenvolvido com vista a oportunizar o acesso aos conteúdos escolares,

seus nexos e relações com a produção da vida no campo. Dada a natureza e complexidade do ensino, que demanda do(a) professor(a) o alcance das máximas objetivações humanas, a ausência do domínio das concepções, princípios e diretrizes que dirigem a educação do campo e de uma formação científica com o rigor e consistência teórica, compromete o movimento de compreender e superar a realidade concreta, a partir destes impedimentos teóricos.

Constatado o domínio sincrético destes princípios, Lomanto (2023) demonstra a urgência de processos formativos como “única forma de superar as deficiências cruciais de conceitos, visando o fortalecimento do trabalho educativo, para avançar na direção da implementação de uma educação do campo” (Lomanto, 2023. p. 237), que rompa com o pensamento idealista, cristão, existencialista e fenomenológico identificados por autor, como sendo a base da formação dos professores de Amargosa. Esta realidade não destoa do resto do Brasil, conforme as informações contidas nas tabelas abaixo.

QUADRO 04: CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL-2023

REGIÃO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD	
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919

Fonte: Sistema e-mec (abril/2023) – dados coletados e organizados por Matheus Lima de Santana

Dos 21.919 cursos de formação de professores existentes no Brasil, apenas 3.977 são ofertados pela universidade pública e em formato presencial. Os demais 17.942 cursos são ofertados pelas faculdades particulares e universidades públicas e destes, 3.811 cursos são ofertados presencialmente por faculdades privadas. Em síntese, percentual por público/presencial, privado/presencial e público e privado no formato à distância.

QUADRO 05: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PÚBLICO/PRIVADO		
PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO/PRIVADO
Presencial	Presencial	EAD
18, 14%	17,38%	64,48%

Elaboração da autora (2023)

Os dados confirmam que a formação de professores no Brasil está subsumida aos interesses do capital, uma condição letal para formação da classe trabalhadora.

Segundo Duarte (1998) são formações que descartam a teoria, a objetividade e a racionalidade expressas na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, em concepções negativas sobre o ato de ensinar que baseiam-se nos princípios valorativos do lema “aprender a aprender”: aprender sozinho é melhor do que aprender com os conhecimentos transmitidos por outras pessoas; é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos socialmente existentes; a atividade educativa deve ser dirigida pelas necessidades e interesses espontâneos do próprio aluno; a educação escolar deve levar o aluno a aprender a aprender para que este consiga adaptar-se às constantes mudanças da sociedade contemporânea (Duarte, 2008).

Importa afirmar, que a formação inicial à distância para professores não é adequada, considerando a “solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua formação profissional” (Martins, 2010. p.29). A formação de professores intencionalmente planejada para a efetivação de determinada prática social, se move coletivamente por um conjunto de homens e mulheres em dado momento histórico, nos impõe uma tensão crucial traçada na seguinte afirmação: como deve ser e quais possibilidades concretas para sua efetivação (Martins, 2010). Afirmamos que a materialização do referido “deve ser” não pode abster-se da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins, 2010)

É tensão é vivenciada pelos professores do campo, dada as contradições enfrentadas desde a existência de uma consistente base teórica na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), da defesa da educação escolar enquanto necessidade vital para desenvolvimento humano, da valorização do magistério, do domínio do saber objetivo/conteúdo de ensino e do domínio do saber didático-curricular (Saviani, 2016).

São dimensões da formação de professores atingidas pelas políticas destrutivas do capital que atingem a formação da classe trabalhadora, interferindo na elaboração e execução do planejamento das aulas, nos objetivos da escola, na escolha do conteúdo, nas formas mais apropriadas para o ensino, ou seja, nas finalidades educativas das escolas do campo (Caldart, 2020).

O município de Amargosa não fica alheio a esta realidade e é a expressão concreta do quanto é difícil escapar, isoladamente, das investidas do capital. Mesmo obtendo titulação em níveis de graduação e especialização, acessados nas condições semelhantes às citadas nas

tabelas acima, constatamos que as formações ofertadas para os professores não asseguraram o domínio dos fundamentos, princípios e concepções da educação do campo, assegurando o que comprova repetidas vezes na tese de Lomanto (2023. p. 339) “[...] embora haja escolas no campo, no atual quadro não se desenvolve, em Amargosa, a educação do campo. O que deve nos mobilizar à consecução urgente dessa tarefa histórica”.

O domínio destes fundamentos, princípios e concepções nos permite conectar as finalidades educativas das escolas do campo com o projeto histórico que alcança as necessidades de formação humana da classe trabalhadora. Este domínio nos permite também, definir a natureza do trabalho pedagógico dimensionado na tríade do planejamento das aulas (conteúdo-forma-destinatário), considerando as formas de organização e produção da vida no campo.

Eis que, ao definir um componente curricular obrigatório para os anos iniciais do ensino fundamental denominado de Educação do Campo, contando no ementário “Os povos do campo na atualidade; Desigualdades sociais no campo; Direitos dos camponeses (à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito, etc.); Educação do Campo; Movimentos sociais do campo no Brasil; Reforma agrária; Incra; Sindicato dos Trabalhadores Rurais” (SEMED, 2020), como conteúdos de ensino, nos parece um equívoco por duas razões que discutiremos logo após o recorte do plano do componente:

QUADRO 06: COMPONENTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO-I UNIDADE					
UNID. TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Sujeitos do campo e seus direitos	1. Os povos do campo na atualidade.	1. 1. Identificar os povos do campo e como eles vivem, atualmente (quilombolas, agricultores familiares, indígenas, sem-terra).	I	A	A/C
	2. Desigualdades sociais no campo.	2.1. Conhecer como era o campo brasileiro em outros tempos, considerando que o que os índios e os negros sofreram no processo de formação do	I	A	A/C
		3.1. Conhecer alguns direitos dos camponeses.	I	A	A/C
	3. Direitos dos camponeses (à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito, etc.).	4.1. Conhecer o que é Educação do Campo, percebendo-a como um direito de todos e dever do estado.	I	A	A/C
		5.1. Saber o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).	I	A	A/C
	4. Educação do Campo.	5.2. Saber que os movimentos sociais do campo lutam pelos direitos: à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito etc.	-	I/A	A

	5. Movimentos sociais do campo no Brasil.	6.1. Saber o que é reforma agrária, considerando como é um direito de quem não tem acesso à terra.	-	I	A
	6. Reforma agrária.	7.1. Conhecer o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como órgão que contribui para a efetivação da reforma agrária.	I	A	A/C
	7. Incra.	8.1 Conhecer o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) como uma organização civil que representa e defende os direitos dos trabalhadores do campo dos associados.	I	A	A/C

Plano de Ensino do Componente Educação do Campo, ciclo I, SEMED/Amargosa/2022

Vamos às explicações que justificam, ao nosso ver, os equívocos nas definições de conteúdo deste componente:

Primeiro: Se nos tornamos humanos pela relação com a natureza, com o trabalho, nos apropriando da cultura humana e nos inserindo na política (Saviani, 2012), o que está definido enquanto conteúdo de ensino no componente, figuram estas relações sociais existentes no campo e apontam a direção de um projeto histórico que rompe com a matriz produtiva do agronegócio.

Porém, se a escola se justifica pela necessidade de assimilação do conhecimento acumulado pela humanidade, e que, o acesso a este conhecimento nos possibilita a apropriação de novas formas, mais elaboradas, pelas quais podemos interpretar os fatos históricos nos permitindo compreender, organizar e avançar na luta de classe na perspectiva da superação, o esforço empreendido para extrair o estudo destas relações apartado dos conhecimentos já instituídos nos demais componentes, nos parece um movimento que contraria o movimento dialético da ação escolar, pelo qual “a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada” (Saviani, 2016. p. 09).

Portanto, ao inserir um componente específico para abordar princípios e concepções da educação do campo, assume-se o risco de fragmentar e desperiodizar os fatos históricos, extraindo do ensino as relações sociais e de produção do campo fundantes aos conteúdos de ensino já presentes na matriz curricular instituída nas escolas do campo (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciência e Arte). Ao nosso ver, estes conteúdos são mais apropriados para comporem o currículo de cursos de formação para professores(as) dado grau de complexidade e a natureza da totalidade expressas nos próprios conteúdos (desenvolver mais isso)

Em última instância, compreendemos que, na existência de um componente específico de Educação do Campo no currículo das escolas do campo, os fundamentos da Pedagogia da Alternância quanto à utilização de instrumentos pedagógicos, a exemplo do plano de estudo e caderno da realidade –, são possibilidades de atividades de estudo que relacionam conteúdo sistematizado com a produção da vida, formação das comunidades nas dimensões política, econômica, social e cultural, superando a fragmentação do conteúdo escolar operando em direção à pesquisa no âmbito da escola e da comunidade.

Costa *et al.* (2018, 64-65), ao sistematizarem as “Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação Profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido – REFAISA”, conceitua e descreve os fins didáticos e de formação para os estudantes da REFAISA.

O **Caderno da Realidade** acumula registros de conhecimentos sobre a realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar as pesquisas feitas pelos estudantes. Nele o/a adolescente ou jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e da ação provocada pelo **Plano de Estudo**, sendo o espaço onde ficam ordenadas as informações, experiências realizadas em casa (tempo comunidade) e na EFA (tempo escola).

A nível didático o Caderno da Realidade representa:

- Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana dos estudantes;
- Desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra em que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar e social;
- Representa um elemento de orientação profissional, porque as reflexões que são registradas são frutos do trabalho dos adolescentes e jovens, da vida familiar, profissional, social e comunitária. (Costa *et al.*, 2018. p.64-65, grifos nossos).

Portanto, consideramos que a reformulação do plano de ensino do componente de Educação do Campo (Quadro abaixo), alcança as orientações e fundamentos supracitados. Os objetivos de aprendizagem evidenciam e orientam a natureza da atividade de estudos que acumula a pesquisa como principal ferramenta de estudo e de imersão na realidade concreta dos(as) estudantes.

Faremos um destaque para o que compreendemos sobre pesquisa. Saviani (2021. p. 37), alerta-nos que “pesquisa não é ensino”. Com base nesta afirmação e rigorosamente sustentada pelo autor na obra “Escola e Democracia”, causa-nos no mínimo estranheza quando concepções pedagógicas orientam que o ensino é dirigido pela pesquisa. O autor argumenta que:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (Saviani, 2021. p.38).

Deste modo, sem o domínio do conhecimento já existente não há pesquisa. Aqui reside a defesa da função social da escola pública – uma instituição privilegiada para acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade –, e da tarefa conferida ao(à) professor(a) que é dominar os conteúdos e as formas mais desenvolvidas de ensiná-los. Garantido estas instâncias, instrumentalizaremos os (as) estudantes à pesquisa, ao confronto com a realidade, a elaboração de novas sínteses, a elevação da capacidade teórica para interpretar e superar a realidade.

Na próxima seção, detalharemos com maior rigor a estrutura do plano de ensino. Para este momento, interessa-nos explicar os conteúdos que, ao nosso ver, precisam ser acessados na hipótese de existência deste componente.

QUADRO 07: COMPONENTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO-I UNIDADE – REFORMULADO EM 2022			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
SUJEITOS DO CAMPO	1. POVOS DO CAMPO DE AMARGOSA	1º ANO	1.1 Conhecer a história da comunidade a partir dos primeiros moradores; 1.2 Reconhecer as próprias características físicas e relacioná-las com as do núcleo familiar; 1.3 Identificar características geográficas e culturais da comunidade;
		2º ANO	1.1 Compreender o grau de parentesco no núcleo familiar; 1.2 Caracterizar a comunidade considerando os aspectos geográficos e culturais; 1.3 Conhecer a origem dos povos que compõem a origem da comunidade
		3º ANO	1.1 Compreender a importância dos primeiros moradores para o surgimento e manutenção da comunidade; 1.2 Identificar o grau de parentesco do núcleo familiar e relacioná-lo com as pessoas mais idosas da comunidade; 1.3 Caracterizar a comunidade indicando os povos que a compõe;
		4º ANO	1.1. Conhecer a origem da comunidade a partir dos primeiros habitantes e sua relação com a terra; 1.2. Localizar no mapa de Amargosa a comunidade que mora; 1.3 Caracterizar a comunidade em que mora considerando os aspectos geográfico e culturais;

		5º ANO	1.1 Compreender a história da comunidade relacionando-a com as questões agrárias e agrícolas; 1.2 Caracterizar a comunidade considerando os aspectos geográficos, econômicos, políticos, culturais e religiosos; 1.3 Analisar as relações entre o ser humano e a natureza no núcleo familiar e comunitário; 1.4 Conhecer os povos do campo (ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, indígenas, caiçara, extrativista, pescadores, assentados e acampados da reforma agrária, sem-terra, entre outros) e quais são suas formas de produção da vida;
--	--	---------------	--

Plano de Ensino do Componente Educação do Campo, 1º ao 5º ano, reestruturado e apresentado à SEMED/Amargosa/2022

Segundo: Partindo dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que o ensino e a aprendizagem são como dois opostos, porém não excludentes, “operam por contradição, caracterizando-se por percursos lógico metodológicos inversos” (Martins, s/d. p. 01). Significa dizer que o ensino ocorre a partir da fecunda síntese formulada por quem ensina, ou seja, o professor.

Por síntese, compreendemos o conjunto de determinações e múltiplas relações que compõem os conteúdos de ensino, a compreensão da totalidade do objeto a ser ensinado. Este domínio precisa ser garantido ao(à) professor(a) como uma necessidade para identificar a especificidade da relação pedagógica instituída na mediação analítica levando a cabo a efetivação do ensino, tendo em vista a superação da síncri-se própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende, o estudante (Martins, 2013)

Por síncri-se, compreendemos ser a forma inicial do pensamento a ser superada pelas apropriações da cultura humana com vista a atingir as mais complexas formas de representação do pensamento. A passagem da forma inicial para a mais completa e complexa forma do pensamento, não se dá espontaneamente, requer a elaboração de práticas pedagógicas planejadas por aquele(a) que alcança um grau de compreensão complexa do que vai ser ensinado, operando o pensamento por múltiplas determinações e relações.

Portanto, cumpre afirmar que para a efetivação do ensino é imprescindível que o professor (a) compreenda os fenômenos da prática educativa e social em graus elevados, com as determinações necessárias características do pensamento abstrato, “[...] apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade” (Lígia, s/d. p.04), sem os quais coloca-se em risco a aprendizagem.

Ao constatar que os professores não acessaram formações (inicial e continuada) que asseguraram a compreensão acerca dos fundamentos, princípios e concepções que dirigem o

ensino nas escolas do campo, Lomanto(2023), levanta uma questão crucial para a educação do campo: ausência de formação para os(as) professores(as) das escolas do campo sobre o conteúdo de ensino que compõem a arquitetura da matriz curricular e a vinculação destes conteúdos com as problemáticas sociais do campo, figurando um obstáculo que compromete as finalidades das escolas do campo, como defende Caldart (2020).

Ademais, a existência de um componente curricular com tal nomenclatura não é o mais adequado para caracterizar as escolas sendo “do campo”. O ensino planejado e desenvolvido com as marcas históricas e de resistência dos povos do campo, articuladas com os conteúdos de ensino já prescritos na matriz curricular, nos parece ser a forma mais adequada de estabelecer relações com a vida no campo por meio da escola. Conhecer o contexto em que se desenvolve a prática social no campo é uma condição para que possamos concorrer, através do ensino, para a elevação da capacidade teórica dos estudantes rumo à compreensão e superação da realidade por meio do acesso ao conteúdo escolar.

Dessa forma, dada as condições subjetivas aos professores, na dimensão mais avançada de saturação do conteúdo a ser ensinado, o trabalho educativo alcançará, por exemplo, os fundamentos da agroecologia e as questões agrárias incorporados na literatura, arte, filosofia, história, ciência, matemática, geografia e demais áreas das ciências que compõem o patrimônio cultural, prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e econômicas do campo.

Ao defendermos uma consistente base teórica na formação de professores, acordamos com Saviani (2016) ao definir as cinco dimensões dos saberes que configuram o processo educativo e que precisam ser assegurados na formação de professores-saber atitudinal, crítico-conceitual, específico, pedagógico e didático-curricular-, condição *sinequa non* para afiançar o movimento dialético da construção do conhecimento: a passagem da síncrize à síntese pela mediação da análise (Saviani, 2016).

Portanto, concluímos que o município de Amargosa apresenta avanços ao longo dos últimos anos no que se refere a elaboração de documentos que defendem a Educação do Campo, seus princípios, concepções, fundamentos com base na questão agrária e aponta a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto base teórica. Constatamos isso no acúmulo dos documentos existentes, disponibilizados na Secretaria Municipal de Educação e analisados com rigor por Lomanto (2023).

Porém, Amargosa não está desvinculada da política de educação nacional, alinhada à

política ultra neoliberal, privatista, e ao conjunto de leis e reformas destrói, ano a ano, o mínimo de estrutura que se tinha para o campo, sobretudo depois do golpe de 2016.

Estamos vivendo um momento histórico com a retornada do governo progressista representado por Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2022 com a maioria absoluta de votos dos brasileiros. Entretanto, as forças destrutivas do capital continuam agindo brutalmente contra a classe trabalhadora, a começar pelo ato golpista do dia 08 de janeiro de 2023, CPI do MST e inserção de pautas privatistas no MEC. Avançamos, mas ainda não rompemos com aquele que, ao nosso ver, é um parasitário da vida humana e da natureza, que para manter-se vivo não resguarda nenhuma relação humana: o grande capital.

Dentro deste contexto, a contra hegemonia continua sendo um imperativo. Vivemos um momento histórico importante, porém precisamos manter o movimento de resistência ativa, que implica na organização da classe trabalhadora em duas frentes (Saviani, 2016): (1) primeira refere-se a forma, ou seja, a exigência de que a resistência se manifesta através de organizações coletivas, reunindo aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas, ataques anunciados. Ações individualizadas, isoladas não caracterizam resistência ativa; (2) a segunda frente diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de ações coletivas e propositivas que, para além de resistência, apresentam alternativas às investidas do governo e de seus aliados.

Portanto, “a luta unitária na construção de uma ampla resistência ativa deve, necessariamente, envolver todos os sujeitos, individuais e coletivos, interessados na manutenção e conquista de direitos e na superação do quadro político-econômico atual” (Beltrão, 2019. p. 153).

Considerando a realidade e as contradições enfrentadas pelos professores das escolas do campo de Amargosa e as possibilidades construídas para superação destas contradições, em meio a um contexto contingencial quanto a efetiva concretização da proposta do plano de ensino para as escolas do campo, com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural, esta pesquisa demonstra um movimento contra hegemônico na organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo.

Na próxima seção, apresentaremos o plano de ensino elaborado em 2022 no município de Amargosa, argumentando teoricamente as razões pelas quais optamos por alterar a estrutura colocando a centralidade no conteúdo escolar, além dos movimentos teóricos realizados para compreender o ensino nas escolas do campo ancorado na pedagogia histórico-crítica e na

psicologia Histórico-Cultural.

Sabemos dos limites desta elaboração, visto que, apesar das precondições encontradas – reconhecimento da educação do campo no município, oferta de curso de formação de professores, amparo legal no plano do governo municipal, aproximações aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural –, porém, historicamente, a base filosófica de formação adotada pelo município é a hegemônica, fundamentada nas pedagogias do aprender a aprender, ancorada no relativismo epistemológico e no fundamentalismo religioso.

Estas questões resultaram na descontinuidade desta construção no município, havendo desarticulação da equipe pedagógica que coordenou este processo e a retomada do plano de ensino anterior a esta elaboração, desconsiderando as problemáticas enfrentadas e pautadas pelos(as) professores(as) e todo processo democrático e formativo realizado até então.

Assim, na próxima seção, colocamos este documento para avaliação, análise, crítica e proposições, que ao nosso ver, superam o plano de ensino ora em vigor e alcança as contradições enfrentadas pelos professores das escolas do campo, sendo em classes multisseriadas e/ou seriadas, na elaboração do plano de ensino.

4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS SUPERADORES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresentamos o resultado de nossas análises sobre a proposta do plano de ensino desenvolvida no município de Amargosa/BA com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica em suas relações com os princípios fundamentais da educação do campo. Demonstramos no plano de ensino os elementos superadores que possibilitam compreender a organização do ensino nas classes multisseriadas, tratando dos conteúdos, objetivos de aprendizagem, atividade de estudo e avaliação.

Nunca é demais afirmar que, dada a solidez que é requerida no trabalho pedagógico, não intencionamos com este estudo apresentar um conjunto de procedimentos metodológicos que resguardaria o(a) professor (a) do trabalho de elaborar, planejar ou criar as atividades de estudos, os planos de aulas e/ou as avaliações. Este tem sido um apelo recorrente, sobretudo das classes multisseriadas.

No entanto, conforme já anunciado nesta exposição, a pesquisa que desenvolvemos estuda os fundamentos teóricos superadores das contradições enfrentadas pelos(as) professores(as) no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, a partir do plano de ensino elaborado pelos(as) professores(as) das escolas do campo do município de Amargosa-BA, no ano de 2022, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

O plano de ensino, ora apresentado, representa uma síntese da concepção do ensino lastreado nos fundamentos e proposições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Entretanto, não se trata de uma síntese que apenas agrupa e/ou organiza os elementos apontados pela atuação prática dos professores do campo, sobretudo das turmas multisseriadas, como aqueles que condicionam o ensino. Trata-se de uma produção resultante das sucessivas aproximações quanto à problemática de como conceber o ensino sistematizado nas classes multisseriadas do campo em Amargosa.

Tomando o termo problema em sua acepção filosófica como aquilo que não se conhece e que se necessita conhecer (Saviani, 2013), enveredamos nesta elaboração cuja resolução se expressa, em boa medida, neste estudo de que não existem formas nem fórmulas universais válidas para organizar o ensino na educação do campo abstraídas das determinações concretas da tríade conteúdo-forma-destinatário em cada uma das turmas, voltamo-nos para aquele que é

o seu traço permanente comum à absoluta maioria das turmas multisseriadas: o conteúdo.

Partimos da ciência de que por mais sincréticas que sejam as composições das turmas em termos dos diferentes anos escolares dos alunos que as compõem, o ensino só se viabiliza pela unidade da aula regida por conteúdos clássicos. Aqui recorremos a Saviani (2021):

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

Importante assegurar a noção de clássico como critério para guiar a seleção dos conteúdos que devem ser abordados nas aulas observando as dimensões artísticas, filosóficas e científicas. Sem nos rendermos ao pragmatismo utilitarista que recorre à teoria procurando as suas aplicações e utilidades, para compreendermos e explicar os elementos que concebem a sistematização do ensino, entendemos ser útil aos professores, que trabalham em escolas do campo em turmas multisseriadas, um instrumento que diz respeito à sua prática, mas que tem a sua utilidade condicionada a apreensão da lógica própria às turmas multisseriadas, dos seus nexos e vínculos com o estofa teórico-filosófico-metodológico e ético-político da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Por essas razões, julgamos pertinente que além de apresentar o instrumento, convém explicitar os elementos centrais que justificam o fato de o plano ser tal como é, bem como instruir os profissionais quanto às possibilidades que contém e que, se de fato apreendidas, colaborarão para a elevação da qualidade dos momentos constitutivos do ato de ensinar.

Argumentamos que para compreensão dos planos de ensino para as turmas multisseriadas das escolas do campo requeridos dos(as) professoras o domínio da teoria do conhecimento (materialismo histórico-dialético), teoria pedagógica (pedagogia histórico-crítica) e a teoria do desenvolvimento humano (psicologia Histórico-Cultural).

Do ponto de vista propriamente pedagógico, a elaboração dos planos de ensino materializa as assertivas vigotskianas segundo as quais o desenvolvimento da criança é guiado pelo ensino e desenvolvimento intrapsíquico é a síntese das relações intersíquicas engendradas pela educação, em particular pela educação escolar (Vigotski, 2001).

O esforço para compreender os fundamentos que sustentaram a elaboração dos planos de ensino para as turmas multisseriadas são os mesmos esforços necessários para ensinar

conceitos científicos em toda e qualquer ano, modalidade e/ou etapa de ensino, e serão os mesmos esforços necessários para conceber o trabalho pedagógico coerentemente vinculado com o que propõe e sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012) e a Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2013).

A seguir, explicaremos cada um desses fundamentos anunciados neste estudo, exemplificando-os, concretizando-os sem, no entanto, deixar de ser fiel às teorias que os reúnem e os significam praticamente.

4.1 PLANO DE ENSINO E A CENTRALIDADE DO CONTEÚDO

Pela forma como se encontravam estruturados os planos de ensino para as turmas das escolas do campo de Amargosa/BA, o ato de planejar representa para o(a) professor(a) a organização do tempo de aula, de modo que, num mesmo turno fosse possível dirigir explicações de um determinado conteúdo para estudantes de um dado ano, encaminhar atividades a serem realizadas, simultaneamente à explicação, por estudantes de outro ano, atender individualmente outro grupo de estudantes por vezes dedicados à atividades de outra disciplina, etc.

Ensinar nessa dinâmica diária demanda que o(a) professor(a), ao se deparar com os planos de ensino organizados por componentes curriculares, mesmo que estruturados em torno dos ciclos de aprendizagem (1º aos 3º anos e 4º e 5º anos), identificasse os conteúdos afins entre os diferentes anos escolares para que o ensino fosse também expressão do cumprimento dos referidos planos. Esse movimento, inevitavelmente, dirige a atenção e a consciência do professor às partes isoladas dos planos de ensino. Conseqüentemente, o ato de planejar se configura reduzido ao planejamento de uma sucessão de aulas fragmentadas, em prejuízo ao planejamento do ensino em sua totalidade.

Para além do ato de planejar, o ensino assim desenvolvido, ao nosso ver, impunha dificuldades ao(a) professor(a) quanto às possibilidades de avaliação da aprendizagem e de utilidade desta avaliação como parâmetro para qualificar o ensino destinado àqueles estudantes que, não raro, não se apropriam concretamente dos conteúdos transmitidos. Configura-se uma situação em que nas classes multisseriadas, o tempo da unidade letiva, não se fazia suficiente para ações de retorno e ênfase aos elementos dos conteúdos cujas aulas já tivessem sido ministradas.

O ensino, o trabalho pedagógico propriamente dito, desenvolvido tal como descrito acima resulta sincrético, compartimentado, embora formalizado no planejamento concebido para cada uma das aulas, pouco incidente sobre as reais possibilidades de ensino e de aprendizagem que entendemos que a multissérie contém.

A nosso ver, o trabalho pedagógico assim concebido guia-se pelos preceitos da lógica formal, detido no planejamento das partes das aulas e das partes dos conteúdos. Hipnotizadas pelas partes, as aprendizagens que daí decorrem, e reiteramos, decorrem deste ensino a aprendizagem, não alcançam aquilo que entendemos ser tarefa da educação escolar: transmitir aos alunos às máximas possibilidades de humanização que se encontram objetivadas no legado cultural do gênero humano, traduzidas para o ensino nos conteúdos escolares (Martins, 2012).

Comprometidos com a transformação desse quadro, compreendemos que os planos de ensino para as turmas multisseriadas tendo premente a ideia de que ele deve conter os conteúdos mais representativos e desenvolventes do psiquismo nas etapas de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental (destinatários desta pesquisa) e por isso devem ser cumpridos integralmente, o plano de ensino precisa: refletir a premissa de que o momento da aula é a unidade concreta do ensino (Martins, 2013); dirigir a atenção do professor para a totalidade dos conteúdos e do ensino e, por fim, a objetividade e estrutura do plano deve subsidiar o processo de avaliação de cada aluno apontando as heranças e alianças que devem concretizar a aprendizagem de cada conteúdo em cada ano escolar (Martins; Galvão, 2014).

A tarefa de elaborar planos de ensino para as turmas multisseriadas com essa natureza é a tarefa de elaborar planos de ensino orientados e que expressem os objetivos de aproximação e de apropriação de outra lógica, a saber, a lógica dialética. Detenhamo-nos na caracterização de como entendemos que deve ser concebido o ensino coerente e vinculado com os planos de ensino guiados por esta lógica.

O primeiro traço distintivo da nova elaboração dos planos de curso é a identificação e estabelecimento de conteúdos escolares comuns aos diferentes anos de escolarização. Fizemos isso na rede municipal de Amargosa sem suprimir conteúdos de nenhum dos anos escolares, assumindo como critério de definição dos conteúdos a premissa marxiana segundo a qual o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, o mais complexo contém o menos complexo por interioridade.

No contexto das classes multisseriadas compreendemos que o mais complexo se

localiza nas classes que recepciona alunos da Educação infantil ao 5º ano¹⁸, “as classes dos mutisseriadao”, assim demoniadas pelos(as) professores(as).

Do ponto de vista prático, uma vez dominado os elementos ontológicos que compõem o desenvolvimento humano e fixado o conteúdo em cada ano escolar, nos questionamos: quais elementos destes conteúdos o(a) estudante necessita apreender em cada um dos anos escolares desde o 1º ao 5º ano? Deste modo, “[...] o professor precisa saber quais são elementos estáveis dos conteúdos a serem ensinados, o que há de geral e reiterativo no processo de ensino e, sobretudo, o dado invariante que se apresenta a cada momento do ensino dos conceitos [...]” (Martins; Galvão, 2014. p.183)

A resposta à pergunta se expressa nos planos de ensino materializados nos distintos objetivos de aprendizagem do conteúdo comum. O ato de ensinar esse conteúdo em turmas multisseriadas se configurará então, como o trabalho de conceber aulas que transmitam as diferentes determinações do conteúdo que precisam ser apreendidas desde o 1º ao 5º ano, conforme apresentamos no quadro abaixo.

A escolha pelo componente curricular Matemática e apenas didática, visto que a reestruturação e revisão dos conteúdos e objetivos de aprendizagem ocorreram nas demais componente. Porém, compreendemos que, para o(a) leitor(a), mesmo aqueles que estão realizando as primeiras aproximações teóricas, acompanhar a análise estrutural de um componente favorecerá a identificação do movimento dialético realizado no interior de cada plano de ensino.

QUADRO 08: COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA-I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	CONTEÚDO 01 Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Serição, Inclusão, Quantificação e Conservação de	1º ANO	1.1. Compreender o conceito de número como <i>representação</i> da grandeza quantidade.
		2º ANO	1.1 Determinar o antecessor e o sucessor de qualquer número natural até a ordem das centenas por meio do uso do Princípio da Conservação da Quantidade.
		3º ANO	1.1 Calcular a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do complemento/ Princípio da Conservação da Quantidade.

¹⁸ Apesar de termos reformulados os planos de ensino da educação infantil ao 5º ano, para fins de exposição não nos referenciaremos à educação infantil. Para acesso do plano de completo, consultar os anexos deste trabalho.

	Quantidades.	4º ANO	1.1. Calcular <i>mentalmente</i> a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do complemento/Princípio da Conservação da Quantidade.
		5º ANO	1.1 Calcular a diferença entre dois números redondos ou não, até a ordem das unidades de milhar aplicando a técnica do complemento/Princípio da Conservação da Quantidade.

Recorte do plano de ensino de matemática elaborado em 2022

Dessa forma, o ensino do conteúdo “Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades” com os objetivos de aprendizagem postos para a unidade letiva, e não apenas para a aula, deverá ser concebido de modo a fazer coincidir o alcance dos objetivos de aprendizagem por cada aluno com o movimento de apropriação do conhecimento como elevação da “síncrise à síntese pela mediação da análise” (Saviani, 2012. p. 74).

Assim concebido o ensino, ao longo do percurso escolar, o aluno retornará nos consecutivos anos de escolarização, ao mesmo objeto de aprendizagem, ao mesmo conteúdo, apreendendo-o por meio de sucessivas apropriações de suas determinações e avançando no seu domínio por incorporação do sistema que os objetivos de aprendizagem compõem (Saviani, 2012), determinações estas que vão se complexificando pela saturação do conteúdo.

Noutros termos, apreender o conteúdo “Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades”, por exemplo, será o processo de, gradativamente, ao longo de cada unidade e de cada ano escolar, se apropriar de conhecimentos que explicam o que é concretamente este conteúdo de modo que o ensino deste conteúdo, neste ano escolar, valha-se e recorra à consolidação das aprendizagens deste conteúdo nos anos anteriores e, ao mesmo tempo, subsidie e garanta as possibilidades necessárias ao avanço do ensino e da aprendizagem deste conteúdo nos anos subsequentes.

Vejam também que esta proposição se mostra coerente com a organização de ciclos de aprendizagem sem deixar de considerar o atual e fático momento da vida escolar do aluno definido por seu ano escolar. A seguir ampliamos o recorte do plano, considerando dois conteúdos e seus respectivos objetivos.

QUADRO 09: COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA-I UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	CONTEÚDO 01 Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.	1º ANO	1.1. Compreender o conceito de número como <i>representação</i> da grandeza quantidade.
			2.1. Conhecer as diferentes funções dos números (ordenar, contar, medir e codificar).
			2.2. Classificar os numerais em cardinais, ordinais ou códigos. 2.3. Quantificar elementos de uma coleção por meio de correspondência termo a termo, pareamentos, estimativas, correspondência de agrupamentos e contagem.
		2º ANO	1.1 Determinar o antecessor e o sucessor de qualquer número natural até a ordem das centenas por meio do uso do Princípio da Conservação da Quantidade.
			2.1. Quantificar elementos de uma coleção por meio de agrupamentos de 10 em 10.
		3º ANO	1.1 Calcular a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do complemento/ Princípio da Conservação da Quantidade.
	2.1. Ler e escrever por extenso o nome dos numerais da ordem das centenas. 2.2. Associar a denominação por extenso do numeral da ordem das centenas à sua respectiva representação simbólica.		
	CONTEÚDO 02 Números: História e Aplicações Atuais.	4º ANO	1.2. Calcular <i>mentalmente</i> a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do complemento/ Princípio da Conservação da Quantidade.
			2.1. Compreender as regras que estruturam os Sistemas de Numeração Egípcio, Maia e Romano (posicional aditivo/ subtrativo). 2.2. Ler e escrever por extensos numerais egípcios, maias e romanos. 2.3. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos Numerais Hindu-Arábicos que representem a mesma quantidade. 2.4. Representar quantidades em numerais egípcios, maias e romanos. 2.5. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos Numerais Hindu-Arábicos que representem a mesma quantidade.
		5º ANO	1.1 Calcular a diferença entre dois números redondos ou não, até a ordem das unidades de milhar aplicando a técnica do complemento/Princípio da Conservação da Quantidade.
			2.1. Associar numerais egípcios a numerais maias (e vice-versa) que representem a mesma quantidade. 2.2. Associar numerais egípcios a numerais romanos (e vice-versa) que representem a mesma quantidade. 2.3. Associar numerais romanos a numerais maias (e vice-versa) que representem a mesma quantidade. 2.4. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos numerais hindu-arábicos que representem a mesma quantidade. 2.5. Representar quantidades em numerais egípcios, maias e romanos.
			2.6. Resolver situações-problema de adição e subtração em que as quantidades estejam expressas em numerais do Sistema de Numeração Egípcio, Maia e/ou Romano.

Recorte do plano de ensino do Componente Curricular de Matemática elaborado em 2022

Com efeito, ao contrário da organização anterior que direcionava o(a) professor(a) a focalizar as partes do plano de ensino que mais se afinavam para daí planejar as aulas, a nova estrutura dos planos de ensino requer que, necessariamente, o(a) professor(a) atente-se e se aproprie da totalidade do conteúdo. Ou seja, gradar a totalidade do conteúdo de modo que seus elementos constitutivos sejam apreendidos pelos estudantes ao longo do percurso dos anos escolares requer necessariamente do professor o domínio desta totalidade.

Portanto, é somente depois de ter operado para si a síntese que lhe permite conceber os conteúdos escolares como concreto pensado que o(a) professor(a) organizará o ensino que não é outra coisa senão o processo educativo que pretende fazer com que cada aluno(a) singular opere esta síntese, razão pela qual se justifica o “trabalho educativo” (Saviani, 2012).

O plano de ensino materializa e responde ao problema levantado pela equipe de coordenadores pedagógicos quando da Pré-Jornada Pedagógica de 2022, realizada em dezembro de 2021, no município de Amargosa/Bahia, em que foram pautadas as seguintes questões: Afinal, por que ensino e aprendizagem são processos distintos? Por que a Pedagogia Histórico-Crítica postula que além de distintos eles são contraditórios? Como se efetiva o movimento do ensino que se dirige do todo para as partes e o da aprendizagem que se dirige das partes para o todo?

De imediato, responderemos estas questões utilizando as formulações de Martins:

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (Martins, s/a. p. 04).

Este movimento que aponta as nossas preocupações enquanto professores(as), sobretudo para as questões didáticas, tem a sua raiz numa questão da teoria do conhecimento e por isso afirmamos que os “novos planos de ensino” precisam ser analisados e postos em prática sob a orientação de outra relação com o conhecimento. Esta relação que asseguramos ser útil ao nosso trabalho é a relação postulada pela lógica dialética. Dedicemos mais de nossa atenção a este item.

A estrutura do plano vigente anteriormente no município de Amargosa, estabelecia objetivos de aprendizagem que deveriam ser **introduzidos** em determinado ano escolar, **aprofundados** no ano seguinte e **consolidados** no ano subsequente. Sejam radicais na análise: assim sendo, a efetividade do ensino em cada um dos anos teria que ser mensurada em termos da consolidação ou não de cada objetivo de aprendizagem. Ou seja: avaliar a aprendizagem no 1º Ano, por exemplo, era verificar se se consolidou ou não a introdução daquele objetivo de aprendizagem. Vejam: desta forma o objetivo está fixo e o trânsito do ensino cabe ao professor que é quem precisa identificar como se expressa no(a) estudante as aprendizagens que representem o domínio daquele conteúdo ou a **consolidação** daquele objetivo de aprendizagem ao nível de uma **introdução** de uma **ampliação** e de uma consolidação.

QUADRO 10: COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA / CICLO I (1º AO 3º ANO) I UNIDADE					
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
NÚMEROS	1. Conceitos pré-numéricos: comparação, seriação, inclusão, quantificação e conservação de quantidades.	1.1. Utilizar critérios de classificação, seriação e conservação de quantidades.	I/A	I/C	I/C
		1.2. Construir o conceito de número por meio de contagem de quantidade de objetos.	I/A	A/C	–
	2. A história da Matemática.	2.1. Relacionar a história da matemática na construção do conceito de números e sua importância no contexto social em atividades lúdicas.	I/A	A	C

LEGENDA: (I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar

Recorte do plano de ensino do Componente Curricular de Matemática anterior às reformulações/SEMED/2021

Ainda que postule, essa forma de organização do plano inviabiliza ou no mínimo destitui a avaliação de sua relevância e objetividade, pois sendo parâmetro para identificar se a aprendizagem ocorreu ou não, não faz sentido verificar se aprendizagem de determinado conteúdo se **introduziu** ou não ou se **ampliou** ou não. A nosso ver, o problema não está na avaliação e sim no estabelecimento dos critérios do que precisa ser avaliado e o que precisa ser avaliado é determinado por meio do objetivo de aprendizagem.

Com essa estrutura, os planos de curso nos deixavam implícitas duas ideias opostas: Ora, se a avaliação averigua os resultados do ensino, avaliar um objetivo que se pretendia introduzir, requer concluir esta introdução. Mas como toda introdução, pela etimologia da

palavra, ela não deve se concluir e sim abrir possibilidades. Portanto, ainda não há que se avaliar o ensino. Por outro lado, se a conclusão do ensino deste conteúdo está estabelecida para o momento de sua consolidação, então seria apenas nesse momento que se deveria avaliar todo o processo.

O que queremos dizer é que a objetividade da avaliação para a Pedagogia Histórico Crítica tem a ver com a possibilidade de o professor tomar consciência de se a transmissão dos conteúdos escolares ocorreu ou não, se ocorreu em quais graus ocorreu e se não ocorreu quais formas precisam ser elaboradas para que se conquiste o domínio do conteúdo ensinado. Acreditamos que é somente assim que se efetiva um ensino que de fato resulte em aprendizagens. É para isso o que avaliar deve estar posto desde o momento em que se estabelece o que se pretende ensinar. E esta diretriz está posta nos novos planos de ensino, para o que chamamos atenção, na forma dos objetivos de aprendizagem por unidade. Diante de cada objetivo de aprendizagem, o juízo de valor sobre ele, não deve ser o de idealizar se o aluno empírico o é capaz de aprendê-lo ou não, mas, conforme o período de desenvolvimento humano é capaz de aprender, conforme orienta Saviani (2021):

É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado [...]. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do **interesse do aluno empírico**, ou seja, **o aluno**, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (Saviani, 2021. p. 45, grifos nossos).

Cumprirá a cada professor fazer a si a pergunta: O que eu preciso fazer para que determinado aluno aprenda tal conteúdo? É desta pergunta que se erigiu a procura pelas formas que o(a) professor(a) julgar mais adequadas para garantir que o(a) estudante passe gradativamente do não domínio ao domínio dos conteúdos, para que o ensino se transforme em aprendizagem. É isto o que Saviani (2021, p. 13) postula ao afirmar que cabe à educação escolar a tarefa de “produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

Isto significa que superando por incorporação os planos anteriores, elaboramos os objetivos de aprendizagens para cada ano escolar negando a ideia de que, há um ano escolar específico em que se deve **introduzir** o ensino e conseqüentemente a aprendizagem de um conteúdo, outro em que se deve **ampliar** e outro em que se deve **consolidar**. A nosso ver, conceber o ensino em sua totalidade requer a superação deste modo de pensá-lo em suas partes

isoladas. Entendemos que tudo o que há no ensino, seja ele concebido no tempo escolar de uma semana, de uma unidade, de um ano ou que seja de uma etapa é a concreção dos objetos de conhecimento por meio da saturação de conteúdos que os explicam e refletem na consciência dos(as) estudantes.

Assim sendo, os novos planos de ensino trazem a gradação lógica dos conteúdos que entendemos ser necessária para viabilizar o ensino. A gradação dos conteúdos partiu da consideração de que, tanto é impossível apreender a totalidade de um objeto de uma só vez, quanto é inviável, efetivamente, ensinar nos limites do paradigma lógico formal de **introduzir**, **aprofundar** e **consolidar** o ensino de determinado conteúdo numa sequência de anos escolares, com objetivos dessa natureza reservados para cada ano.

Para isso nos serviu de grande valia o postulado segundo o qual o conhecimento de um determinado objeto é um processo de sucessivas aproximações, na consciência, ao que este determinado objeto concretamente é. Nesta perspectiva, os objetivos de aprendizagem de cada unidade e de cada ano escolar são a expressão do que o(a) estudante necessita aprender daquele conteúdo, naquela unidade. Elaboramos esses objetivos de aprendizagem atentos para que a sua redação seja explícita o suficiente para que viabilize o seu ensino. Explícita, porém contendo em si indicativos também da natureza da **atividade de estudo** do estudante que se configura como expressão da apropriação e domínio daquele objetivo. Dedicamos um pouco mais de atenção ao conceito atividade de estudo.

Ao abordar os conceitos de nível de desenvolvimento real (revela o que o estudante já conhece, domina) e área do desenvolvimento iminente (revela o que o estudante pode desenvolver, mediante as condições socialmente ofertadas), Vigotski (2001) inaugura o debate de que o bom ensino é aquele que atua na direção daquilo que o(a) estudante ainda não possui domínio, mas pode conquistá-lo mediante processos educativos.

Nesta premissa, há uma evidência e uma denúncia de que, o bom ensino não é aquele que interessa aos estudantes assim como é preconizado por algumas tendências pedagógicas, mas aquele que promove o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo em formação. Portanto, uma das condições para a organização do ensino que promova o desenvolvimento é conhecer a quem se destina o trabalho pedagógico, o (a) estudante (Rubinstein; Pasqualini, 2013).

Dito isso, retornemos à atividade de estudo. Considerando o que preconizam os estudiosos da periodização do desenvolvimento humano, os russos Vygotski (2001), Leontiev

(2004) e Elkonin (2009), reconhecemos que a atividade de estudo está engendrada no conjunto das atividades-guia que compõem os períodos de desenvolvimento conforme a psicologia histórico-cultural.

A atividade-guia não se relaciona com a idade cronológica nem a maturação do organismo dos(as) estudantes, mas com o mundo que promove novos processos psíquicos, capacidades, necessidades e interesses. Ou seja, o estudante é mobilizado pela atividade social através da sua relação como o mundo. Segundo os fundamentos da psicologia histórico-cultural, para cada período da vida humana, existe uma atividade dominante que mobiliza, com maior intensidade, o desenvolvimento do psiquismo, quais sejam:

QUADRO 11: PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO	
ATIVIDADE-GUIA	PERÍODO
Atividade emocional direta.	Até 1º ano de vida.
Atividade objetual manipulatória.	Até os 03 anos de vida.
Brincadeira de papéis sociais/jogo simbólico/jogo de papéis.	Até por volta dos 06 aos 07 anos de vida.
Atividade de estudo.	Por volta dos 6 aos 10 anos de vida.
Comunicação íntima pessoal e profissional e atividade de estudo.	Por volta dos 10 aos 14 anos de vida.
Trabalho/ politecnia.	Vida adulta.
Elaboração da autora com base no texto “Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico” (Galvão; Sacomani, 2013)	

Reiteramos que apensar de apontarmos um período da vida com acentuadas características de cada atividade guia, o eixo fundamental que conduzirá o desenvolvimento dos(as) estudantes e a saturação de cada período é o trabalho educativo. Avancemos na leitura para melhor compreender esta consigna.

Para os destinatários do plano de ensino (estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental), objeto desta pesquisa, a atividade-guia que domina este período é a atividade de estudo. Galvão e Saccomani (2016, p. 358) certificam a atividade de estudo “como aquela que reconhecida, valorizada, socialmente por excelência por meio dela que o indivíduo assimila a cultura humana de maneira cada vez mais sistematizada”

Portando, ao postulamos como objetivo de aprendizagem resolver problemas envolvendo as quatro operações fundamentais que demandam a inferência de informação

implícita de seus respectivos enunciados, já está aí exposto o que se deverá fazer para verificar a consolidação desse objetivo, ou seja, elaborar atividades que demandam interpretação do enunciado recorrendo às informações que não estão escritas, mas que o(a) estudante mobilizará os conhecimentos já dominados por equacionar a questão. Esta é a natureza da atividade de estudo que atente este exemplo.

Por fim, nos atentamos também para que a sequência dos objetivos de aprendizagem relativos aos mesmos conteúdos expresse a complexificação subjacente ao progresso no processo de aprendizagem. Sublinhamos que esta complexificação não deve ser encarada como problemática à elaboração de aulas apartadas, ou de sequências didáticas cada uma focada num desses aparentes níveis de complexificação dos objetivos de aprendizagem, mas o alcance da compreensão do domínio do conteúdo em sua totalidade pelo(a) professor(a) para assim, garantir inferências valorosas no momento das aulas e, conseqüentemente, na elaboração de atividades de estudos que promova o efetivo desenvolvimento.

Estamos convencidos de que somente aulas planejadas para conter distintos níveis de explicação sobre os objetos do conhecimento – os conteúdos, podem ser aulas comuns aos estudantes em níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferentes. Como conduzir a apropriação desses elementos, dessas determinações que saturam o objeto e que são o conteúdo próprio da aula é o que pretendemos explicar na próxima seção.

4.2 OS PLANOS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: ORIENTAÇÕES QUANTO AO CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO

Do ponto de vista propriamente pedagógico, a elaboração dos planos de ensino materializa as assertivas vigotskianas segundo as quais o desenvolvimento da criança é guiado pelo ensino e o desenvolvimento intrapsíquico é a síntese das relações intersíquicas engendradas pela educação, em particular pela educação escolar: plano de ensino e ensino desenvolvente (Martins, 2013)

Reiteramos que não temos a pretensão de esgotar aqui todas as explicações relativas ao vínculo entre os planos de ensino e ensino desenvolvente (Martins, 2013). Faremos apontamentos necessários ao trabalho pedagógico de planejar e ensinar com base nos novos planos de curso.

Partiremos da premissa óbvia, mas que convém trazer à luz, de que os objetivos de aprendizagem que constam em cada uma das unidades letivas enunciam aquilo que, mediante

o ensino, se pretende que a criança aprenda e não aquilo que se espera que elas, por si próprias, saibam. Insistimos na necessidade de termos premente esse postulado para que tenhamos ciência também do papel que nos cabe quando defendemos a função precípua da educação escolar.

A natureza e a especificidade da educação escolar residem em transmitir num tempo e espaço específico conteúdos e conhecimentos que não são passíveis de transmissão e assimilação no cotidiano e sem a atuação profissional daquele, a priori, tanto domina os conteúdos que transmite quanto as formas de sua transmissão: o(a) professor(a) (Saviani, 2021).

Ao centrar-se nos conteúdos de matriz científica, artística e filosófica, estamos anunciando neste tempo histórico que o seu trato a fins da consecução do ensino em turmas multisseriadas nas escolas do campo só pode se efetivar por professores(as). Estabelecida por princípios ético-políticos a natureza dos conteúdos que entendemos dever ser ensinados nas escolas do campo, procuramos explicitar na forma da estrutura do plano os princípios psicológicos que vinculam ensino e desenvolvimento.

Deparando diante do plano de ensino, o(a) professor(a) verificará que os objetivos de aprendizagem estão separados por ano escolar pelos motivos já descritos no item anterior. Entretanto, os convidamos à seguinte análise: a progressão nos anos escolares pressupõe que ao avançar para o ano seguinte, o(a) estudante tem ou deveria ter garantido para si o domínio dos conteúdos ao nível do ano de onde avança. Por exemplo, é esperado que um(a) estudante do 3º ano domine os objetivos de aprendizagem postos para os(as) estudantes do 2º e do 1º ano escolar. Pois bem, orientamos que o uso dos novos planos de curso se oriente também por este fato.

Assim sendo, todos os objetivos de aprendizagem postos para um determinado ano escolar estão postos, por interioridade, para o ano seguinte. Noutros termos: em cada uma das unidades, em cada um dos conteúdos, todos os objetivos de aprendizagem postos para o 1º ano também estão postos para o 2º ano, todos os objetivos postos para o 2º ano também estão postos para o 3º Ano e assim sucessivamente do 1º ao 5º Ano. Porém, isso não significa desconsiderar os objetivos que estão postos especificamente para o ano escolar que o aluno cursa atualmente, mas sim ter explicitado na estrutura do plano aquilo que a ele deveria ter sido ensinado e, portanto, por ele aprendido. Não significa também que o professor deve repetir exatamente tudo ou propor atividades com todos os elementos do conteúdo dos anos anteriores para cada um dos alunos.

A constatação de problema entre ano escolar atual e domínio dos conteúdos aponta para a tríade conteúdo-forma-destinatário e entendemos que o melhor encaminhamento que preserva o objetivo de propulsar a aprendizagem do aluno é o da grupalização e foi formulado por Galvão e Martins (2014) cujo estudo atento recomendamos vivamente. Para além de uma questão estética, não repetimos os objetivos de aprendizagem nos anos seguintes por razões teórico-práticas. A nossa defesa de que o ensino que não resultou em aprendizagem no tempo planejado anteriormente deve ser retomado e garantido no ano escolar atual, não pode, sobremaneira ser confundida com a posição de acordo com a ideia de que se pode ensinar qualquer conteúdo em qualquer tempo.

A unidade da aula planejada com essa consideração não impede que os alunos de um dado ano participem das atividades e até mesmo em alguma medida aprendam aquilo que está previsto para o ano escolar seguinte. Isso é até mesmo benéfico que ocorra. O que deve ser monitorado e evitado é a detenção da atenção e atividades de estudo do(a) estudante de uma determinada série em atividades de estudos que foram concebidas para anos anteriores.

As aprendizagens já consolidadas não devem conformar o ensino nem tomar a avaliação pela satisfação daquilo que o aluno já consegue fazer. Pelo contrário, todos os objetivos de aprendizagem que o(a) professor(a) verifica já estarem sob o domínio do(a) estudante deve ser exercitados na medida e intensidade em que apontam para aqueles objetivos que ele deve alcançar-portanto previstos para o ano escolar que cursa, e que, ainda que precariamente, pode alcançar-estando previstos para os anos escolares subsequentes.

Para sermos coerentes com a proposta de inclusão por interioridade estruturada nos planos de ensino, recomendamos que o planejamento das aulas e, conseqüentemente, todo o ensino dos conteúdos seja concebido tal como no movimento de elevação imagem sensorial ao pensamento teórico, da síncri-se à síntese pela mediação da análise (Martins, 2013). A efetividade do ensino dos conteúdos desenvolvêntes é a única força capaz de ascender e aproximar os(as) estudantes do(a) professor(a) (Martins, 2013).

Ainda no que se refere ao zelo de buscar expressar na forma e conteúdo do plano os fundamentos que orientaram a sua elaboração, destacamos os nexos e o trânsito dos objetivos de aprendizagem nas três unidades letivas. Analisando com a devida atenção, o professor notará em determinados eixos, que os objetivos referentes aos conteúdos que são abordados durante todo o ano escolar parecem se repetir migrando de um ano para outro.

Não se trata exatamente de uma repetição, mas elaboramos os objetivos e os dispomos

ao longo do ano letivo de modo, concebendo também a trajetória escolar dos alunos como uma totalidade, um inteiro. Assim sendo, avançar na apropriação dos conteúdos previstos no plano de curso para o 4º ano, por exemplo, é aproximar-se daqueles conteúdos previstos para o 5º ano.

Ora, se estamos insistindo que os conteúdos são os mesmos e o que se altera ao longo dos anos escolares é a qualidade de sua apropriação em termos da aprendizagem, o que necessariamente são diferentes, mas devem refletir esse movimento de ascensão, continuidade e retorno ao mesmo ponto (conteúdo) em grau de apropriação dos conceitos por meio dos objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem da II unidade de um determinado ano escolar devem calçar-se nos objetivos da I unidade e apontar para os da III unidade, concomitantemente, todos os objetivos da III unidade de um determinado ano escolar devem sintetizar os objetivos da unidade anterior e abrir possibilidades para viabilizar que o estudante alcance os objetivos da I unidade do ano seguinte, conforme exposto no plano de ensino em anexo.

Toda essa estrutura lógica dos planos de curso e dos conteúdos que nele estão previstos não são por si só a garantia de que a aprendizagem de todos os conteúdos seja garantida. Anuentes com Saviani (2012) acreditamos, veementemente, que a identificação dos elementos culturais que precisam ser transmitidos pela educação escolar, bem como a sua gradação para fins de sua transmissão e assimilação são elementos imprescindíveis do trabalho pedagógico, o que já está materializado nos planos de curso assim organizados.

Entretanto, a efetividade da própria transmissão e assimilação desses elementos culturais só se materializarão na unidade do ensino que conceber o ensino desenvolvente, segundo Martins (2016, p. 93) “É aquele que se antecipa ao desenvolvimento para promovê-lo, e não aquele que segue a reboque do desenvolvimento já alcançado espontaneamente pela criança”. Diante das condições concretas de cada uma das classes multisseriadas requer dispor favoráveis condições objetivas e de bons instrumentos como, julgamos ser, os planos que nesta oportunidade estamos apresentando, mas requer sobretudo o domínio dos instrumentos teórico-práticos relativos à tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013).

Por fim, sinalizamos apenas que a qualidade dos objetivos postos em cada unidade, apontando para a unidade e para o ano escolar subsequente precisam ser interpretados à luz da premissa histórico-cultural segundo a qual é o ensino quem se adianta às aprendizagens, não apenas aproveitando-as a serviço de ensinar mais, saturando-as, qualificando-as, mas

demandando-as. Entendemos que o ensino que explora e fecunda as potencialidades iminentes dos alunos é o único capaz de produzir a necessidade da aprendizagem (Martins, 2013).

A qualidade do ensino não é aferida em si próprio. Como processos contraditórios e interdependentes, é no polo da aprendizagem que se averigua, em justa medida, o ensino. É a avaliação, o confronto entre o que o professor antecipou idealmente na forma de trabalho pedagógico, e o que dessa antecipação resultou na forma de aprendizagem dos(as) estudantes quem faz com que o ato de ensinar seja volitivo, consciente; sem ela não há projeto, não há historicidade do ensino, nem da aprendizagem.

Assumindo que, em suma, sem avaliação não há trabalho pedagógico, tratamos de elaborar os novos planos de curso para as turmas multisseriadas de modo a contribuir com este momento do ensino; com o momento de avaliar.

4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO E A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA

Neste último tópico, o nosso objetivo é o de apenas apontar e descrever as possibilidades avaliativas que entendemos que se configuram no e a partir da implementação dos novos planos de curso para as turmas multisseriadas. Não é nosso objetivo aprofundar debates sobre as distintas concepções de avaliação e suas implicações pedagógicas para o ensino em turmas multisseriadas.

Porém, a concepção de avaliação que assumimos é aquela que se encontra proposta em aliança com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois entendemos que melhor explica e orienta o fenômeno educativo, sob a afirmação que: “ a avaliação, uma vez bem conduzida, ajuda a ensinar mais e melhor, uma vez que reorienta as ações do professor na árdua, porém, nobre tarefa de propiciar ao aluno ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”, ampliando cada vez mais o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo” (Galvão; Magalhães, 2014. p. 235).

Ao assumirmos o princípio de que as aulas nas classes multisseriadas são (e devem ser) unitárias e transmitir elementos distintos do mesmo conteúdo a cada um dos alunos dos distintos anos escolares, disto não implica diretamente que cada um dos alunos assimilará e se apropriará exatamente e totalmente daqueles objetivos de aprendizagem que estão propostos em referência ao ano escolar que ele estuda. Se assim fosse, o ensino coincidiria com a aprendizagem.

Propomos que os objetivos de aprendizagem sejam interpretados e propostos, através

do ensino, por inclusão ascendente dos anos escolares. Como explicamos acima, não é equivocado pressupor que o(a) estudante de um determinado ano escolar já tenha se apropriado dos objetivos almejados para os anos anteriores. Porém, caso essa apropriação não esteja garantida, é provável que em alguma medida esse estudante precisará operá-la no ano escolar seguinte.

O que os novos planos de curso explicitam a respeito do processo de ensino e de aprendizagem é a condicionalidade existente entre eles. Então, o processo de avaliação deverá ser planejado de modo a situar o nível de apropriação do aluno daqueles objetivos que estavam postos para o ano escolar que ele cursa, contendo por interioridade todos os objetivos dos anos escolares anteriores.

Elaboramos os planos de ensino de modo que todos os objetivos de aprendizagem de um dado conteúdo, num determinado ano escolar, sejam necessários ao alcance dos objetivos postos para o mesmo conteúdo no ano escolar seguinte. Assim, a avaliação da aprendizagem de um determinado conteúdo elaborada para um ano escolar deve também avaliar, sinteticamente, o alcance dos objetivos propostos para os anos anteriores. Se as aulas sobre um determinado conteúdo foram planejadas como síntese das múltiplas determinações deste conteúdo – os objetivos de aprendizagem, coerentemente a avaliação também deve ser.

Desta forma, o plano de ensino contribuirá para que o professor localize, objetivamente, de que ponto do domínio dos conteúdos o aluno está ou não avançando. Além de indicar quais determinações do conteúdo, quais objetivos de aprendizagem se interpõe como necessidade para que o aluno avance em direção aos objetivos propostos para o ano escolar em que está matriculado.

Quando da elaboração dos planos de ensino com essa estrutura, buscamos inculcar na ascensão dos objetivos de aprendizagem o mesmo processo lógico que, a nosso ver, parametriza o processo de conhecer aquele referido conteúdo.

Vejam que com os planos expressam uma síntese da gradação do conteúdo em função dos anos escolares-tendo por finalidade a sua transmissão, o ensino dirigido pelo professor, mas uma gradação que busca refletir também o processo pelo qual se avança do conhecimento mais elementar em direção ao conhecimento da totalidade deste conteúdo-tendo por finalidade a sua apropriação, a aprendizagem operada por cada aluno. O professor terá no plano de ensino um instrumento que lhe apresenta objetivamente, sem desconsiderar as condições específicas de cada aluno singular, quais elementos de cada conteúdo precisam ser ensinados para reparar e

fazer avançar a aprendizagem.

Desta forma, os processos de recuperação da aprendizagem fazem sentido não por uma reparação das lacunas nas aprendizagens passadas para que elas sejam completadas. Deste ponto de vista, toda aprendizagem, embora seu ensino já tenha ocorrido, é presente, vívida na medida em que ela não se restringe ao ano escolar para o qual estava prevista ser ensinada. A recuperação da aprendizagem tomando por referência o ciclo na acepção que propomos deverá ser assumida como a tarefa de atualizar agora os domínios do conteúdo que o professor tem ciência que serão necessários à progressão do ensino daquele mesmo conteúdo, ou de outros a ele vinculados, no ano subsequente.

Assim, pela historicidade da avaliação da aprendizagem e do ensino, a educação escolar se conformará como um processo que objetivamente situada no presente aponta para o futuro. Entendemos que somente assim é possível ensinar com o foco em transmitir as máximas possibilidades de conhecimento objetivadas e em objetivação pelo gênero humano com vistas ao desenvolvimento de cada aluno singular.

Cumprir afirmar que, os desdobramentos práticos destas orientações dar-se-ão pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) das escolas do campo. O trabalho pedagógico, dada a sua natureza imaterial, demanda condições de ordem objetiva e subjetiva para a realização. O ato educativo perpassa pela ideia de empréstimo do psiquismo do professor(a) para o(a) estudante (Martins, 2013).

Movimentar-se, por dentro do plano de ensino, de modo que garanta a passagem da síncrize para a síntese pela mediação da análise (Saviani, 2012), requer domínio do conteúdo a ser ensinado, tempo para a elaboração do planejamento e de atividades de estudos correspondentes ao período de desenvolvimento e ao traço essencial do conteúdo, correção das atividades de estudos, entre outras tarefas que são realizadas pelos(as) professores(as) e que extrapolam a carga horária de trabalho destinada para o ensino. Existe aqui um tempo destinado ao trabalho pedagógico não pago, o que expressa mais uma forma de acumulação de lucros pela exploração da força de trabalho dos trabalhadores da educação.

Quando reivindicamos garantias das condições objetivas de trabalho, estamos nos reportamos às condições de trabalho, valorização de carreira, formação de professores fundamentada na teoria do conhecimento, pedagogia histórico-crítica e da psicologia Histórico-Cultural, conhecimentos específicos da área de ensino e da didática, condições para fazer planejamento, entre outras. Em boa medida, são reivindicações que, para a sua conquista,

demanda mais tempo do(a) professor(a) foram da carga horária de trabalho empreendido para este fim, a exemplo da formação de professores e do planejamento.

Na tentativa de trazer contribuições para esta problemática, constatamos que alguns municípios, a exemplo de Teofilândia/BA e Araci/BA, ambos localizados no Território do Sisal, interior da Bahia, estão utilizando a Lei federal 11.738/2008 que estabelece parâmetros gerais para a composição da jornada dos profissionais da educação. Esta lei reserva a fração mínima de 1/3 da carga horária dos professores da educação básica para dedicação às atividades extraclasse. Esta reserva de carga horária é destinada às atividades de formação e ao planejamento.

Outra frente tem sido a dedicação exclusiva. Não conhecemos casos de municípios que tenham adotado esta política em toda rede de ensino, porém, Amargosa/Ba lançou o Programa de Alfabetização e Letramento (PRALLER¹⁹), com o objetivo de alfabetizar todos os(as) estudantes até os seis anos de idade.

Não é nosso objetivo analisar à base teórica deste programa, mas a forma encontrada pelo município para garantir condições objetivas de trabalho para os professores das turmas do 1º ano do ensino fundamental, destinatários do referido programa, segundo o qual, todas as professoras, trabalham 40 horas semanais, sendo 20 horas em regência de classe e as outras 20 horas dedicadas aos estudos, planejamentos, formação continuada, atendimento às famílias, realização de experimentos e inovações pedagógicas, com produção e disseminação de materiais didáticos e de novas tecnologias apropriadas à alfabetização na rede de ensino.

Portanto, reiteramos, que sem o reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as) das escolas do campo já discutidas neste estudo, os desdobramentos práticos destas orientações ficarão comprometidos.

¹⁹ Acessado em: 05/12/2023 <http://educacao.atarde.com.br/programa-oferece-alfabetizacao-infantil-na-rede-municipal-de-amargosa/>

CONCLUSÃO

O contexto histórico do desenvolvimento do presente trabalho científico (2019-2023) é caracterizado como o período de agravamento da crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes. A partir do Golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff teremos o avanço da extrema direita no Brasil, em governos compostos por militares e religiosos conservadores. Período em que ocorreram cortes profundos no orçamento da universidade pública e nas agências de amparo a pesquisa, avanço nos casos de violência no campo – assassinatos, despejos, queimadas –, aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, ensino remoto, avanço do setor privatista na educação pública, crises ambientais e a pandemia da covid-19 que abalou o mundo, matando no Brasil mais de 700 mil pessoas no auge da pandemia. Estes são alguns elementos que figuraram as crises cíclica do capital ao longo destes últimos anos.

Na educação escolar, a luta de classe pode ser caracterizada pela disputa dos fundos públicos, da gestão público-privado, do aparato legal que avança na privatização do sistema público⁹ de ensino e no rebaixamento teórico dos currículos escolares, do ataque aos professores e, através da disputa teórica que chega através das políticas, projetos e programas elaborados por intelectuais orgânicos das classes dominantes, que estão a serviço dos interesses privatistas no campo da educação. Sejam reiterativos, numa sociedade fraturada em classes sociais distintas, historicamente estruturada e sustentada por processos de exploração da vida humana e da natureza, como formas de manutenção dos privilégios, que estão diretamente associados à exploração da força de trabalho, as ideias dominantes serão sempre aquelas que protegerão a estrutura dominante (domínio das forças produtivas e as relações sociais de produção).

Estamos cientes de que para compreender e resistir ativamente neste contexto de disputa teórica, não nos serve fundamentos que tratem a educação escolar suspensa das determinações históricas, econômicas, sociais e políticas que impedem a escola de cumprir com a sua natureza e a especificidade que lhes são próprias: acessar os conhecimentos elaborados pelo conjunto de homens e mulheres ao longo da história em suas máximas subjetivações.

Ao nosso ver, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural alcançam teórico e praticamente as determinações supracitadas, pois explicam com o rigor científico necessário a compreensão e superação das contradições enfrentadas pelos professores das escolas do campo, colocando a educação escolar a serviço da “[...] 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” (Saviani, 2019. p. 144).

Dito isso, e para concluirmos este momento da investigação, pois sabemos que não se esgota nesta tese-, retornemos a **problemática** que diz respeito ao plano de ensino e a tríade destinatário-conteúdo-método e a **pergunta científica** sobre os fundamentos do plano de ensino, suas contradições e possibilidades superadoras, evidentes no Município de Amargosa, no ano de 2022. Retomaremos ao **objetivo** da investigação que foi apresentar, a partir da análise dos fundamentos teóricos superadores das contradições enfrentadas pelos (as) professores (as) no trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica do campo, do município de Amargosa-Ba, no ano de 2022, uma síntese do plano de ensino elaborado com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A tese anunciada é comprovada nesta pesquisa, pois desenvolve explicações sobre o trabalho pedagógico sistematizado no plano de ensino do município de Amargosa, no ano de 2022, apresentando fundamentos que superaram das contradições enfrentadas pelos (as) professores (as) da educação básica no campo, valendo-se dos fundamentos e experiências acumulados pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, como foi demonstrado no terceiro e quarto capítulo desta produção, quais serão: elaboração dos planos de ensino pela lógica dialética; definição do conteúdo como traço comum da aula; gradação do conteúdo definindo objetivos que alcancem atividades de estudos coerentes ao conteúdo e ao ano escolar; domínio do conteúdo em sua totalidade pelo(a) professor(a), condição para gradar e saturar os conteúdos de ensino; elaboração de objetivos de ensino por interioridade; e compreensão da unidade didática: conteúdo, objetivo, procedimento, atividade de estudo e avaliação.

Sem nos render ao pragmatismo utilitarista, que recorremos à teoria procurando as suas aplicações e utilidades, para compreendermos e explicar os elementos que concebem a sistematização do ensino, compreendemos que o plano de ensino discutido neste trabalho será útil aos(as) professores(as), que trabalham em escolas do campo em turmas multisseriadas, pois é um instrumento que diz respeito à sua prática, mas que tem a sua utilidade condicionada a apreensão da lógica própria às turmas multisseriadas, além de estabelecer nexos e vínculos com os fundamentos teórico-filosófico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

No entanto, para seu efetivo desdobramento na prática é imprescindível: (01) domínio de uma consistente base teórica na formação inicial e continuada dos(as) professores(as); (02) defesa da educação escolar enquanto necessidade vital para desenvolvimento humano; (03) valorização do magistério; (04) domínio do saber objetivo/conteúdo de ensino e (05) domínio do saber didático-curricular (Saviani, 2016) elaboração do planejamento fundamentado na tríade: conteúdo-forma-destinatário, conforme os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Ademais, confirmamos que a Educação do Campo se confirma em uma história de acúmulo de experiências estão inseridas no campo progressista e se colocam na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, entendem a educação enquanto um instrumento de libertação da dominação e opressão, consideram que, cabe a educação, conscientizar a classe trabalhadora do campo quando da realidade concreta rumo à transformação social, apontam que uma educação crítica necessita manter a relação orgânica com os movimentos sociais de luta pela terra e nesta relação se constrói conhecimento crítico da realidade.

Mesmo em contextos contingenciais, constatamos avanços na produção científica que tratam da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural relacionada a Educação do Campo no conjunto de teses e dissertações desenvolvidas ou vinculadas ao GEPEC, assim como, a partir do município de Amargosa, notamos que as redes municipais, mesmo que de forma sincrética, tem exercido aproximações aos fundamentos destas bases teóricas.

À guisa de conclusão, esperamos que este estudo sirva de fundamento teórico-prático para o trabalho pedagógico nas escolas públicas em geral e em específico, as escolas do campo. Conhecemos a complexa tarefa assumida pelos (as) professores(as) diante das raras condições subjetivas e objetivas para a realização do trabalho pedagógico, porém, reiteramos as palavras de Saviani (2008), “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (Saviani, 2008. p. 26).

A Educação do Campo, por estar alicerçada em referências significativas de alterações no modo de produção, na relação com a natureza, na reforma agrária popular, na agroecologia, ou seja, em um projeto histórico superador do capitalismo, situa-se no campo da práxis revolucionário e, nos apresenta fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais e econômicos que estão ancorados em lutas e vitórias revolucionárias; suas bandeiras são as

mesmas pautadas em outros momentos históricos revolucionários; fundamenta-se em concepções pedagógicas construídas no “chão das revoluções”, a exemplo da Revolução Russa, de onde herdamos um legado importantíssimo para a educação brasileira.

Concluimos a tese reconhecendo que, as contribuições advindas dos estudos anteriores sobre a Educação do Campo, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia histórico-cultural, estudos que trataram de traças a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual das escolas do campo, nos permitem reconhecer que está em construção uma teoria pedagógica de base marxista reafirmando-se a tese de Pistrak: “[...]sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática revolucionária”(Pistrack, 2013. p.19).

Reconhecemos ainda que as investigações deverão continuar para que limites aqui evidentes possam ser superados, entre os quais, destacamos, a investigação de longa escala, com recursos públicos, em conjunto entre professores das universidades e da rede básica de ensino visando aprofundar a teoria pedagógica revolucionária para que possamos avançar consequentemente, na prática social revolucionária.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma; CASAGRANDE, Nair. **Projeto Político Pedagógico**. Caderno. nº 03. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.
- ALBUQUERQUE. Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. Campinas, SP: 2011
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados do Censo Escolar**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo-2012**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Planos de Ensino das Escolas do Campo-2020**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa – 2020**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo-2016**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Protocolos de Orientações da Covid-19-2021**. Amargosa: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- ANDERLY, M. A, et al. **Para compreender a ciências: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região Extremo sul da Bahia: desafios a luta social**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2. p. 28-38, dez. 2016. ISSN: 2175-5604
- ARTEMISA, Estudos em Psicologia, Saúde e Trabalho Ltda. **Relatório da Pesquisa Epidemiológica**. Brasília, 2021, disponível em https://www.cnte.org.br/images/stories/2022/2022_05_25__relatorio_pesquisa_novas_formas_de_trabalhar.pdf. Acessado em: 14/10/2023
- BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil. Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico).

BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas. Posfácio. In: NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual do Pronera. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei Áurea, ou Lei Diamantina, Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm

BRASIL. Lei de Terras, Lei n. 601, de 18 de Setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm

BRASIL. Lei nº12.960, art. 28, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996

BRASIL. Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, disponível em https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf.

BRITO, Felipe. ALVES, José Cláudio. LOBO, Roberta. **Violência Social**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete et all (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castanga. Por uma educação do campo. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de

Abril de 2008a.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e da atualidade.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acessado em 16/01/2023.

CALHEIROS, Vicente Cabrera; SOUZA, Maristela da Silva. **A educação do MST e a relação com o Estado: análise a partir da avaliação em Educação Física na Escola Nova Sociedade. Movimento**, v. 21, n. 2. p. 533-544, abr./jun. 2015.

CANUTO, Antonio. LUZ, Cássia Regina da Silva. SANTOS, Paulo César Moreira dos. **Conflitos no Campo:** Brasil 2019. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CARNEIRO, Fernando Ferreira. RIGOTTO, Raquel Maria. AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. FRIEDRICH, Karen. BÚRGIO, André Campos. **Dossiê ABRASCO:** um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CASTLES, S.; WÜSTENBERG, W. **La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista.** México, D. F.: Nueva Imagen, 1982.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude do Campo.**In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário de educação do campo. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 439-446.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO/CPT. **Conflitos no Campo:** Brasil 2020. Goiânia – CPT Nacional, 2021.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO/CPT. **Conflitos no Campo:** Brasil 2021. Goiânia – CPT Nacional, 2022.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO/CPT. **Conflitos no Campo:**

Brasil 2022. Goiânia – CPT Nacional, 2023.

CHEPTULIN, Alexandre, **A dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. **Pedagogia Socialista**. In.: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, p. e FRIGOTTO, G. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, pág. 546-552.

COSTA, Tiago Pereira da. FREITA, Helder Ribeiro. MARINHO. Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA**. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2018

CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D'AGOSTINI, Adriana. SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. TAFFAREL, Celi Zulke. **Escola Ativa**. In.: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cadernos CEDES, Campinas, n.44. p.85-106, 1998.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000

DUARTE, Newton. **A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar**. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, Newton. **A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar**. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, Newton. NOZELLA, Carolina Gama. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface: Comunicação Saúde Educação: 2017; 21(62):521-30.

DUARTE, Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. Revista Espaço do Currículo. ISSN 1983-1579Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>, disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983->

1579.2018v2n11.39568/20839

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

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância.** Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB-Movimento de Educação de Base (1961/1966).** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: uma análise da prática educativa do MEB (1961-1966).** Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, L. S. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?.** Educ. Real. [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.591-608. ISSN 0100-3143. [viewed 17 May 2018]. DOI: 10.1590/2175-623664319. Available from: <http://ref.scielo.org/yskppd>

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; CARVALHO, Marize de Souza; SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho **Financiamento da Educação do Campo** Caderno. n° 02. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FONTES, Alexandre; CORRÊA, Larissa; FONTES, Paulo. **Dicionário Histórico dos Movimentos Sociais.** São Paulo. ABONG, 2014.

FOSTER, J. B. **Marxismo e ecologia: fontes comuns de uma grande transição.** Lutas Sociais, São Paulo, vol. 19, n. 35, jul./dez. 2015. p. 80-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do médio Jequitinhonha-MG, Amargosa/Bahia,** 2015. p. 253.

FREITAS, Luís Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do**

ensino público brasileiro. Entrevista cedida à MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES Tiago César. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol.2, n.1. p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, Luís Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119. p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

FREITAS, Luis Carlos. **Avaliação: para além da “forma escola”.** *Educação: Teoria e Prática*-v. 20, n.35, jul.-dez. 2010.

FREITAS; Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In FRIGOTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica.* 1ª ed. Rio de Janeiro: CPCA, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In.: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIZZO, G, E, F. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação.** *Revista: Trabalho Necessário.* Ano 6 – número 6 – 2008.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da America Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2022.

GALVÃO, Ana Carolina Marsiglia; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico – crítica.** In: *Revista eletrônica e Gestão Educacional.* Nº 15. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara, 2014, p 235 – 248

GALVÃO. Ana Carolina Marsiglia, *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate,* Salvador, v. 9, n. 1. p. 107-121, abr. 2017. ISSN: 2175-5604

GALVÃO. Ana Carolina Marsiglia, SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico.** In: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: no nascimento à velhice.* Org: MARTINS. Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI. Marilda Gonçalves Dias. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2020.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** 2015. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.

GAMA, Carolina Nozella. PINA, Leonardo Docena. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** In.: *estudos sobre Educação.*

Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020. p.01-27, dez. 2020.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução de Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan e Laine Fátima Ulegon Trevisan – Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERMANI, Guiomar Inez. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro.** GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006. Guiomar Inez Germani 115-147, Disponível < <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3040>> Acesso em 12 de agosto de 2023.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação.** In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRASIL (UNEFAB). *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento.* 2. ed. Salvador: UNEFAB, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rural, 2007.

GOMES, L. **Escravidão:** da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, L. **Escravidão:** da independência do Brasil à Lei Áurea., volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GOMES, L. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 2. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

GORENDER, Jacob, O escravismo colonial. São Paulo: Expressão Popular; Persei April, 2016.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto. TONAR, Nilciney. **Agroecologia.** In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI.** São Paulo. Boitempo, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário-2006.** Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em < https://ftp.ibge.gov.br/Censo_Agropecuario/Censo_Agropecuario_2006/Segunda_Apuracao/censoagro2006_2aapuracao.pdf >. Acesso em: 17 ago. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário-2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019 Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html>>. Acesso em: 11 set. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário-2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017 Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html>>. Acesso em: 11 set. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário-2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019 Disponível em < <https://censoagro2017.ibge.gov.br/1999-novo-portal/trabalhe-conosco/30253-2021-3-agente-de-pesquisas-e-mapeamento.html>>. Acesso em: 11 set. 2023.

JANATA, Natacha Eugênio. **Juventude que ousa lutar! Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. 6a reimpr. da 28ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

KOPNIN, p.V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução: Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Turibio. 2ed., 6ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 230p.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEHER, R. Conjuntura, luta de classe e educação. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v, 8, n. 1. p. 180-186, jun. 2016.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo: etapa Superior o Capitalismo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119–142.

LEONTIEV, A.; **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMANTO NETO, Raul. **Escola no/do Campo em Amargosa/BA: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa**. Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel. Coorientador: Tiago Rodrigues Santos. 2023. 411 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. **A revolução soviética e a pedagogia histórico crítica** Pedagogia histórico – crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa. ORSO, Paulinho José; MALANCHEN, CASTANHA, Julia e CASTANHA, André Paulo (Orgs.) Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

LURIA, A.R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MALANCHEM, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2. p. 118-129, dez. 2013.

MALERBA, Julianna. **Conflitos no Campo Brasil 2022: aumento da concentração fundiária, do desmatamento e da violência no campo evidencia as conexões entre as questões agrária e ambiental**. In: *Conflitos no Campo: Brasil 2022*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino/CPT. Goiânia – CPT Nacional, 2022.

MANDEVILLE, Bernard. **A fábula das abelhas: ou vícios privados, benefícios públicos**. São Paulo: Editora Unesp, 2017

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. **Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS Ligia Marcia. **Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2. p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, Adalberto Floriano Grego. **A questão agrária brasileira: da Colônia ao governo Bolsonaro**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2022

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books . <<http://books.scielo.org>>.

MARTINS, Lígia Marcia. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias**. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

MARTINS, Lígia Marcia., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .

MARTINS, Márcia Martins, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições Gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 1. p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2725>

MARTINS. Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI. Marilda Gonçalves Dias. Org. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: no nascimento à velhice**. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MARTINS; Lígia Márcia. **O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno**. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MARX, Karl. **O Capital. Volume I**. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital. Volume III**. São Paulo, Boitempo, 2017.

MARX, Karl.. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX. Karl, et all. **O programa da revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008.

MOLINA, Mônica Castanga. SÁ, Lais Mourão. **Escolas do Campo**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONDARDO; Marcos-Fronteira, **Conflitos e Estado de Exceção** . In: R. Bras. Geogr., Rio e Janeiro, v. 63, n. 2. p. 64-84, jul./dez. 2018)

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo y economia mundial**. Madrid: Instituto Marxista de Economia, 2014.

MOURA, Terciana Vidal; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.) **Educação do Campo**: políticas, práticas e formação. Curitiba: CRV, 2020.

MST, Princípios da Educação do MST. Caderno de educação nº 08, Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, julho de 1996.

MST. Plano **Emergencial de Reforma Agrária Popular**. 2020, disponível em: <<https://mst.org.br/2020/06/05/mst-lanca-plano-emergencial-de-reforma-agraria-popular/>>

MST. **Princípios da Educação do MST**: reforma agrária semeando educação e cidadania. Caderno de Educação nº 08. Coletivo Nacional do Setor de Educação. Porto Alegre, junho de 1996.

MST. **Programa Agrário do MST: Lutar, construir reforma agrária popular!** Publicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Diagramação: Secretaria Nacional do MST, Fevereiro, 2014

NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **O ensino da evolução biológica como uma das mediações no desenvolvimento do pensamento teórico de conteúdo materialista: um enfoque histórico-crítico**. 176 f. 178 Tese (Doutorado) – . Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

NOSELLA. p. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

NOSELLA, Paolo. **A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): Proposta para avaliação de cinquenta anos de prática**. In: FOERSTE, Erineu *et al.* (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras- memórias, trajetórias e desafios**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

ORSO. Paulinho José; MALANCHEN. Julia; CASTANHA. André Paulo (Orgs). **Pedagogia Histórico – Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**.Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por CALDART, Roseli Salete; et al. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE SOMICÍLIO. Censo de 2017. Disponível em < <https://br.advfn.com/indicadores/pnad/2017> >. Acesso em: 11 set. 2023.

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE SOMICÍLIO. Censo de 2017. Disponível em < <https://br.advfn.com/indicadores/pnad/2017> >. Acesso em: 11 set. 2023.

Programa Agrário do MST: Lutar, construir reforma agrária popular! Publicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Diagramação: Secretaria Nacional do MST, Fevereiro, 2014

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Educação escolar da juventude do campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo**. 191 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador-Bahia, 2011. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo**. Caderno. nº 01. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

SANTOS, Elisete. **Formação continuada de professores para a educação do campo: contribuições da anfope e do curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo/ ação Escola da Terra/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA**. 80 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Manoel Gonçalves. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra: contradições e possibilidades**. 328 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13703> >

SANTOS, Raphael dos. **Formação Continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola Da Terra Na Bahia-2017 e 2018**. Orientadora:

Celi Nelza Zulke Taffarel. 144 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo**. 2018. 159f. (Dissertação) Mestrado Universidade Federal da Bahia, Amargosa.

SAVIANI, D. **Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação. v. 21, n. 62. p. 711-724, jan. 2017b

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo: In: Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo: História, desafios e perspectivas atuais**. BASSO, Jaqueline Daniela. NETO, José Leite dos Santos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs).São Carlos: Pedro & João Editores e Navengandos, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação: o desmonte da Educação Nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10. p. 01-25, SSN 2237-9460 e020063, 2020. Disponível em < <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>> Acessado em 12 de agosto de 2022

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Revista de Educação Movimento. Faculdade de Educação/Pós graduação em educação/Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Issn 2359-3296, ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D. et al. (org.) O legado educacional do século XX no Brasil, Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. SAVIANI, Dermeval. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, pags. 125-145.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

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

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº3 4, jan./abril de 2007, [pp. 152-65].

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. ANDES, SN ISSN 1517 – 1779, Ano XXXI, Nº 67, janeiro de 2021.

SAVIANI, Nereide. **Concepção socialista de educação A contribuição de Nadedja Krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial. p. 28-37, abr2011- ISSN: 1676-25843

SILVA, Alcir Horácio da, et all. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Caderno. nº 04. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

SILVA, Alcir Horácio da. et al. **Por uma organização do trabalho pedagógico comprometido com os interesses da classe trabalhadora e com a escola do campo**. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo / Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D’Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. – Salvador: EDITORA, 2009. WALLERSTEIN, Immanuel. Após o liberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVERIO, Valter Roberto. **Síntese da Coleção História Geral da África. Pré-História ao século XVI**. Brasília, UNESCO, MEC UFScar, 2013.

SOUSA, Erica Cordeiro Cruz. **A Prática Pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado Ao Técnico: Contribuições para sistematização e (re)organização do planejamento de ensino**. Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel. 210 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SOUZA. Elizeu Clementino de [et. al.] **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017. 115 p. (Caderno temático, 1). ISBN 978-85-232-1676-4

STEDILE, J. P. **Os retrocessos do governo na política agrária, agrícola e ambiental – por Stédile**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/opiniao/brasil/os-retrocessos-do-governo-na-politicaagraria-agricola-e-ambiental-por-stedile/> Acesso em: 09/ nov/2023.

STÉDILE, João Pedro. **Introdução**. In STÉDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil. Vol 01. Expressão Popular: 2011

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abrão, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z *et al.* **Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico**. In: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA. M. I. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015. cap. 10. p. 207-226.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação**. In: Boletim Educação no/do Campo – GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFBA. –Ano. 4. n. 6 (2019). Salvador, BA: GEPEC UFBA, junho, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha De Fátima. **Currículo – Programa de Vida**. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. (Orgs.) TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Currículo – o programa de vida**. Caderno. nº 05. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIN, Antônio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. REVISTA PEDAGÓGICA | V.17, N.35, MAIO/AGO. 2015.

TAFFAREL, Celi; et al. **Política de Educação: o peso histórico dos movimentos populares de luta social em meio a pandemia/sintemia e da “crise-ajuste-crise” do capital**. In: Políticas Públicas e Movimentos Sociais na Pandemia. SILVA, Ana Margarete Gomes da, et al (Orgs), Porto Alegre: Editora Fi, 2022

TAFFAREL, Celi; SÁ, Kátia e CARVALHO, Marize. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo: contribuições do trabalho advindo da ação escola da terra**. In: ZIENTARSKI, Clarice Zientarski et al (Orgs.). Educação como forma de Socialização. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018 (p. 159-185).

TÁVORA, D. José Vicente. **Carta ao Presidente da República, Jânio Quadro**, Sergipe, 11 de outubro de 1960.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paula: Atlas, 2012.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/** Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . – Salvador : EDITORA, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliênine Rietch.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GEPEC/FACED/UFBA
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação
do Campo

ENDEREÇO:

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n -
Campus
Canela, CEP 40.110 100 - Salvador -
Bahia – Brasil.

CONTATOS:

Site: <https://gepec.ufba.br/>

E-mail: gepec.ufba@gmail.com

**Link para acessar o Diretório de
Grupos de Pesquisa - Plataforma**

Lattes - CNPq:

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/61877658966
65435](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6187765896665435)

***LOGOMARCA:** Doze Girassóis
numa jarra, 1888, óleo sobre tela, 91 x
72 cm, Vincent Van Gogh, Neue
Pinakothek, Munique / Alemanha.

UFBA
**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
GEPEC - GRUPO DE
ESTUDO E PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke
Taffarel
(taffarel@ufba.br)

VICE COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Marize Souza
Carvalho
(marize.ufba@gmail.com)



**GEPEC
EDUCAÇÃO
DO CAMPO
FACED/UFBA**



SALVADOR—2018

APRESENTAÇÃO

A área de Educação do Campo na FAGED/UFBA, vem desenvolvendo um trabalho coletivo, socialmente útil, que compreende a implementação das seguintes ações: (1) ACCs – Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária – Estágios de Vivência em Áreas de Reforma Agrária; (2) Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-crítica (Ação ESCOLA DATERRA/PRONACAMPO/FNDE/SECA DI/MEC); (3) Graduação em Educação do Campo (tramitando); (4) Mestrado profissional em Educação do Campo (tramitando); (5) Orientações de Dissertações e Teses sobre Educação do Campo; (6) Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FAGED/UFBA) inserido no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil, CNPq; (7) Editoração de Boletim sobre Educação do Campo. (8) PRONERA – Projeto de Elevação da Escolarização de Trabalhadores da área de Reforma Agrária dos Estados Nordestinos em parceria com Universidades Federais do Nordeste do Brasil, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e Movimentos de Luta Social no Campo; (9) Publicações de materiais didáticos em livros e periódicos e exposição de trabalhos em eventos científicos; (10) Financiamento do CNPq e FAPESB.

CONCEITO EDUCAÇÃO DO CAMPO

A UFBA atua levando em consideração o conteúdo no Dicionário de Educação do Campo, organizado por Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigoto. Segundo Roseli Caldart (2012.p.259):

“Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (Destaque nosso: Povos Tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, das águas, dos atingidos por grandes obras, extrativistas). E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação

FONTE:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>

OBJETIVOS

- ✓ Possibilitar o ensino-pesquisa-extensão em Educação do Campo;
- ✓ Possibilitar a formação, desde a graduação até a pós-graduação, de professores para atuarem em escolas do campo;
- ✓ Instrumentalizar professores para atuarem nos municípios fortalecendo políticas públicas na área da Educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada;
- ✓ Valorizar a carreira e atuação do magistério nas áreas de Reforma Agrária.

PROPOSTAS CURRICULARES

Estão assentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na modalidade alternância, variando a carga horária de acordo com a intencionalidade, grau e nível do ensino, estando sujeitas a normatização curricular da UFBA, para as atividades de graduação e pós-graduação.

QUADRO 01: Dissertações vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA

	AUTOR(A)	TITULOS DAS DISSERTAÇÕES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Marize Souza Carvalho	Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2003
2	Mauro Titton	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2006
3	Paulo José Riela Tranzilo	Contribuições teóricas para a formação de professores do campo	Pedro Abib	PPGE/ UFBA	2008
4	Mynna Lizzie Oliveira Silveira	Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2012
5	Jânio Ribeiro dos Santos	Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	PPGE/UFS	2012
6	Linnesh Rossy da Silva Ramos	A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição à formação científica de professores	Claúdio de Lira Santos Junior	PPGE/ UFBA	2013
7	Ailtom Cotrim Prates	Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Roussef: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	PPGE/ UFBA	2013
8	Claudiano da Hora de Cristo	Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes: elaboração e implementação da política de Educação do Campo em municípios baianos	Luiz Antonio Ferraro Júnior	PPGE/UEFS	2015
9	Magnólia Pereira dos Santos	A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Claudio Félix dos Santos	CFP/UFRB	2016
10	Marcos Paiva Pereira	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores	Fábio Josué Santos	CFP/UFRB	2016
11	Pedro Cerqueira Melo	Pedagogia histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia	Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo	CFP/UFRB	2018
12	Raphael dos Santos	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de Educação do Campo	Fábio Josué Santos	CFP/UFRB	2017
13	Elisete dos Santos	Formação continuada de professores para a educação do campo: contribuições da ANFOPE e do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo/ ação Escola da Terra/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2022

QUADRO 02: Teses vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA

	AUTOR(A)	TITULOS DAS TESES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Maria Nalva Rodrigues de Araújo	As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST	Sérgio Coelho Borges Farias	PPGE/UFBA	2007
2	Adriana D'Agostini	A Educação do MST no contexto educacional brasileiro	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2009
3	Cláudio Eduardo Félix dos Santos	Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
4	Marize Souza Carvalho	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
5	Joelma de Oliveira Albuquerque	Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI	Silvio Ancizar Sánchez Gamboa	PPGE/ UNICAMP	2011
6	Teresinha de Fátima Perin	Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFBA.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2013
7	Janeide Bispo Santos	Questão agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2015
8	Sicleide Gonçalves Queiroz	Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para ao trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2019
9	Márcia Luzia Cardoso Neves	O ensino da Teoria da Evolução e o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2022
10	Raphael dos Santos	Formação continuada de professores em Educação do Campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia - 2017 e 2018	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2023
11	Raul Lomanto Neto	Escola no/do Campo em Amargosa/Ba: trabalho, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial em disputa	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2023
12	Selidalva Gonçalves de Queiroz	As contradições enfrentadas pelos professores da educação básica do campo no trabalho pedagógico: fundamentos superadores para elaboração do plano de ensino com base na Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2023

QUADRO 03: Boletins publicados pelo GEPEC/FACED/UFBA

Além dos espaços descritos abaixo, o Boletim GEPEC divulga notícias, links de boletins virtuais, manifestos, agenda de eventos e informes editoriais

Fonte: acervo GEPEC/FACED/UFBA.

Nº DO BOLETIM	EDITORIAL	ENTREVISTA	TEXTOS/ARTIGOS	RESUMO BIBLIOGRÁFICO	Nº DE PÁGINAS
BOLETIM I Setembro/2015	Editores	Celi Taffarel	Escola da Terra: Pedagogia Histórico-Crítica para professores do campo (I Curso) Autora: Sicleide Queiroz	Levantamento das teses do EPEL/GEPEC/UFBA em Educação do Campo	07 páginas
BOLETIM II Outubro/2015	Editores	João Carlos Salles	II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária — II ENERA. Autoria: Editores	Levantamento das teses do LEPEL/GEPEC/UFBA em Educação do Campo	10 páginas
BOLETIM III Novembro/2015	Editores	Ana Carolina Marsiglia	ESCOLA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Demandas reais para a Formação de Professores. Autora: Kátia Oliver de Sá	Tese Doutorado em Educação de Joelma Albuquerque Por: Marcelo Russo	09 páginas
BOLETIM IV Abril/2016	Celi Taffarel	Joelma Albuquerque	O fechamento de escolas no campo no território do sisal baiano: realidade e possibilidades. Autora: Selidalva Queiroz Segundo curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Autora: Érica Sousa	Tese Doutorado em Educação de Cláudio Félix Por: Marcelo Russo	23 páginas
BOLETIM V Julho/2017	Celi Taffarel	João Pedro Stédile	Democracia contra a ordem e o progresso. Autor: Ademar Bogo Base teórica para a formação de professores: PHC. Autoras: Cássia Hack, Celi Taffarel e Sicleide Queiroz	Tese Doutorado em Educação de Janeide Santos Por: Sicleide Queiroz Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate “Luta pela terra e Educação do Campo Por: Editores	38 páginas
BOLETIM VI Junho/2019	Celi Taffarel	Djacira Araújo	VI Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Autores: Celi Nelza Zulke Taffarel e Marize Souza Carvalho	Tese Doutorado em Educação de Sicleide Gonçalves Queiroz Por: Sicleide Gonçalves Queiroz	30 páginas

Nº DO BOLETIM	EDITORIAL	ENTREVISTA	TEXTOS/ARTIGOS	RESUMO BIBLIOGRÁFICO	Nº DE PÁGINAS
BOLETIM VII Dezembro/2019	Celi Taffarel	Luiz Carlos de Freitas	Pedagogia Histórico-crítica para as escolas do campo: contribuições teóricas do trabalho educativo desenvolvido pelos grupos LEPEL/FACED/UFBA e GEPEC/FACED/UFBA Por: Celi Nelza Zulke Taffarel; Claudio de Lira Santos Júnior; Elisete Santos; Erica Cordeiro de Sousa; Márcia Luzia Cardoso Neves; Marize Carvalho; Raphael dos Santos; Selidalva Gonçalves Queiroz; Sicleide Gonçalves Queiroz Agroecologia nas escolas de educação básica: fortalecendo a resistência ativa! Por: Roseli Salet Caldart Base nacional comum para formação de professores da educação básica (bnc-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Por: Celi Nelza Zulke Taffarel	Não houve	48 páginas
BOLETIM VIII Agosto/2020	Celi Taffarel	Roseli Caldart	Caderno de conflitos no campo 2019: análise dos conflitos no campo em tempos de bolsonarismo e pandemia , Por: Raphael dos Santos Educação do Campo e o marxismo em nosso tempo histórico Por: Celi Nelza Zülke Taffarel e Márcia Luzia Cardoso Neves Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo, Por: Roseli Caldart Contribuições da pedagogia histórico crítica: a organização do trabalho pedagógico e formação de professores Por: Elisete Santos e Rodrigo Guedes de Araújo	Não houve	45 páginas

Nº DO BOLETIM	EDITORIAL	ENTREVISTA	TEXTOS/ARTIGOS	ESPAÇO DA AGROECOLOGIA (NOVO ESPAÇO)	RESUMO BIBLIOGRÁFICO	Nº DE PÁGINAS
BOLETIM VIII Junho/2021	Celi Taffarel	Pedro Stédile	Agronegócio comemora desgraça do povo brasileiro Por: Paulo Alentejano PRONERA na Bahia, hora de semear Por: Alberto Viana Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. Por: Roseli Salet Caldart A extinção da SECADI Por: Raul Lomanto	Espaço da agroecologia Por: Raul Lomanto Festa do Licuri: Espaço de educação não formal no semiárido baiano Por: Aurélio José Antunes de Carvalho; Michele dos Santos Conceição; Luiz Alexandre Brandão Freire; Gabriel Troilo; José Jackson de Souza Andrade; Erasto Viana Silva Gama; Antonio Ramos da Hora Neta	Implantação da Pedagogia Histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra: contradições e possibilidade Autor: Manoel Gonçalves Santos	69 páginas

QUADRO GERAL ESCOLA DA TERRA UFBA - PRONACAMPO

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (200H) / ESPECIALIZAÇÃO (360H) EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

VERSÃO ANO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	PÓLOS	MUNICÍPIOS	TURMAS	FORMADORES	APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	ASSESSORES	CURSISTAS	TOTAL
I 2014 2015	SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	CAMPO ALEGRE DE LOURDES	CAMPO ALEGRE DE LOURDES	03	ANGELO MARQUES, JOSÉ CARLOS; MARIA DA CONCEIÇÃO	BÁRBARA PUPIO, ELLEN BALLAND, MOISÉS ALVES, ROGÉRIO MASSAROTO	09	116	642
	PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU	CAMPO FORMOSO	CAMPO FORMOSO	07	DEISE ORRICO; ELISETE SANTOS; JÂNIO SANTOS; LEIDINALVA CALDAS; MAGNÓLIA SANTOS; MARIA MÉRCIA; PEDRO MELO; RAILDA SOUSA E ROSELY SOUZA	BÁRBARA PUPPIO; ELLEN BALLAND; FLÁVIO SANTANA; FLÁVIO SANTANA; IVSON SILVA; MOISÉS ALVES; OLGALICE JESUS; ROGÉRIO MASSAROTO.	21	241	
	SEMI-ÁRIDO NORDESTE II	EUCLIDES DA CUNHA	EUCLIDES DA CUNHA	02	RAPHAEL SANTOS E GILGA MARIA PEREIRA	SICLEIDE QUEIROZ E ERICA SOUSA	04	70	
	PORTAL DO SERTÃO	FEIRA DE SANTANA	FEIRA DE SANTANA	01	KÁTIA SÁ	CLAUDIANO CRISTO	02	18	
	SUDOESTE BAIANO	VITÓRIA DA CONQUISTA	VITÓRIA DA CONQUISTA	3	GEISA SOUZA; LÊDA LÚCIA E MARCOS PAIVA	ÂNGELA SANTOS; ANTÔNIO CARLOS; ELLEN BALLAND E ERICA SOUSA.	06	99	
	IRECÊ	XIQUE-XIQUE	XIQUE-XIQUE	2	CLENILDO PEIXINHO E REINALDO	VÂNIA SANTOS E MOISÉS ALVES	04	52	
II 2015 2016	SISAL	SERRINHA	ITIÚBA; RETIROLÂNDIA; SÃO DOMINGOS SERRINHA E TUCANO.	4	ÂNGELO MARQUES; CLAUDIANO CRISTO; MAGNÓLIA SANTOS E MARCOS PAIVA.	EDILSON MORADILLO; FLÁVIO SANTANA; JANIEDE SANTOS E SICLEIDE QUEIROZ.	14	164	755
	SISAL	MONTE SANTO	MONTE SANTO	3	GILDA PEREIRA; MARIA MÉRCIA E PEDRO MELO	ÂNGELA SANTOS E MARCELO FERREIRA.	12	120	
	ITAPARICA	PAULO AFONSO	ABARÉ; CHORROCHÓ; GLÓRIA; MACURURÉ E RODELAS.	4	ELISETESANTOS; IVSON SILVA; REINALDO MOREIRA E ROSELY SOUZA.	ERICA SOUSA E SANDRO MATOS.	15	165	
	PIEMONTE NORTE	SENHOR DO	ANDORINHA; ANTÔNIO GONÇALVES;		CLENILDO PEIXINHO; DEISE ORRICO;	ELIABE OLIVEIRA; JAILDO JÚNIOR;			
	DO ITAPICURU	BONFIM	CALDEIRÃO GRANDE; FILADÉLFIA; PINDOBAÇU; PONTO NOVO SENHOR DO BONFIM.	6	JOSÉ FEITOSA; LINDINALVA CALDAS; MARIA DA CONCEIÇÃO E RAILDA SOUSA	OLGALICE JESUS E VÂNIA MATOS.	31	234	

QUADRO GERAL ESCOLA DA TERRA UFBA - PRONACAMPO

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (200H) / ESPECIALIZAÇÃO (360H) EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

VERSÃO ANO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	PÓLOS	MUNICÍPIOS	TURMAS	FORMADORES	APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	ASSESSORES	CURSISTAS	TOTAL
III 2016 2017	BAIXO SUL	GANDU	GANDU; PIRAI DO NORTE; IBIRAPITANGA; NOVA IBIÁ; TEOLÂNDIA; WENCESLAU E GUIMARÃES.	3	CLAUDIANO CRISTO; CLENILDO PEIXINHO E MARCOS PAIVA.	CÁSSIA HACK	06	90	320
	VALE DO JIQUIRIÇÁ	AMARGOSA	AMARGOSA; CRAVOLÂNDIA; ELÍSIO MEDRADO;		MAGNÓLIA SANTOS; PEDRO MELO E	ÂNGELA SANTOS; ELIABE OLIVEIRA;			
			ITAQUARA; ITIRUÇU; LAGEDO DO TABOCAL; LAJE; JIQUIRIÇA E LAFAIETE COUTINHO.	3	RAPHAEL SANTOS.	ERICA SOUSA E JAILDO JÚNIOR.	09	135	
	RECÔNCAVO	CACHOEIRA	CACHOEIRA; MURITIBA; SÃO FELIX; SAUBARA E SANTO AMARO.	2	IVSON SILVA E RAILDA SOUSA.	LEIDIANE FARIAS E OLGALICE JESUS.	05	75	
IV 2017 2018	PORTAL DO SERTÃO	FEIRA DE SANTANA	AMÉLIA RODRIGUES; ANGUERA; CONCEIÇÃO DE FEIRA; CORAÇÃO DE MARIA; IRARÁ; IPIRÁ; IACHÃO DO JACUIPE; SANTA BÁRBARA; SANTO ESTEVÃO; TEODORO SAMPAIO; TEOFILÂNDIA E NOVA REDENÇÃO.	4	CLAUDIANO CRISTO; CLENILDO PEIXINHO; MAGNÓLIA SANTOS E RAPHAEL SANTOS.	JAILDO JUNIOR; MYRLA DUARTE; OLGALICE JESUS E SICLEIDE QUEIROZ.	11	165	300
	RECÔNCAVO	SANTO ANTÔNIO DE JESUS	CASTRO ALVES; CONCEIÇÃO DE ALMEIDA; DOM MACEDO COSTA; JAGUAQUARA; NAZARÉ; SALINAS DAS MARGARINAS; SANTO ANTÔNIO DE JESUS; SAPEAÇU E VARZEDO.	04	IVSON SILVA; JOSÉ CARLOS; MARCOS PAIVA E ROSELY SOUZA.	ÂNGELA SANTOS; ELIABE OLIVEIRA; MOISÉS ALVES E SIDNÉIA LUZ.	09	135	

COORDENAÇÃO: Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Carlos Roberto Colavolpe e Marize Souza Carvalho.

ORIENTADORES DE CONTEÚDO: Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Newton Duarte.

PARCERIAS:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



REALIZAÇÃO:

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

PLANO DE CURSO

COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO DO CAMPO
ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO	G4, G5, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano.

I UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
SUJEITOS DO CAMPO	1. POVOS DO CAMPO DE AMARGOSA	G4	1.1 Conhecer a história de vida das pessoas mais idosas da comunidade; 1.2 Reconhecer grau de parentesco no núcleo familiar (pai, mãe, irmão, avó,...)
		G5	1.3 Identificar as próprias características físicas;
		1º ANO	1.1 Conhecer a história da comunidade a partir dos primeiros moradores; 1.2 Reconhecer as próprias características físicas e relacioná-las com as do núcleo familiar; 1.3 Identificar características geográficas e culturais da comunidade;
		2º ANO	1.1 Compreender o grau de parentesco no núcleo familiar; 1.2 Caracterizar a comunidade considerando os aspectos geográficos e culturais; 1.3 Conhecer a origem dos povos que compõem a origem da comunidade
		3º ANO	1.1 Compreender a importância dos primeiros moradores para o surgimento e manutenção da comunidade; 1.2 Identificar o grau de parentesco do núcleo familiar e relacioná-lo com as pessoas mais idosas da comunidade; 1.3 Caracterizar a comunidade indicando os povos que a compõe;
		4º ANO	1.1. Conhecer a origem da comunidade a partir dos primeiros habitantes e sua relação com a terra; 1.2. Localizar no mapa de Amargosa a comunidade que mora; 1.3 Caracterizar a comunidade em que mora considerando os aspectos geográfico e culturais;
		5º ANO	1.1 Compreender a história da comunidade relacionando-a com as questões agrárias e agrícolas; 1.2 Caracterizar a comunidade considerando os aspectos geográficos, econômicos, políticos, culturais e religioso; 1.3 Analisar as relações entre o ser humano e a natureza no núcleo familiar e comunitário; 1.4 Conhecer os povos do campo (ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, indígenas, caiçara, extrativista, pescadores, assentados e acampados da reforma agrária, sem-terra, entre outros) e quais são suas formas de produção da vida;

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
CULTURA E IDENTIDADE DE CAMPESI NA	2. CULTURA POPULAR DAS COMUNIDADES CAMPESI NA DE AMARGOSA	G4	2.1 Identificar as brincadeiras tradicionais da comunidade que resistiram ao tempo; 2.2 Conhecer diferentes manifestações culturais e identitárias da comunidade
		G5	3.3 Compreender a importância das manifestações culturais para a manutenção da comunidade.
		1º ANO	2.1 Conhecer as brincadeiras que fazem parte da cultura popular no núcleo familiar e comunitário; 2.2 Caracterizar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular existentes no núcleo familiar e comunitário;
		2º ANO	2.1 Caracterizar atividades culturais existentes na comunidade 2.2 Conhecer as brincadeiras que fazem parte da cultura popular no núcleo familiar e comunitário; 2.3 Identificar no núcleo familiar atividades que expressam a cultura popular;
		3º ANO	2.1 Compreender o conceito de cultura popular a partir das atividades culturais existentes na comunidade; 2.2 Identificar elementos da cultura popular da comunidade que resistiram ao tempo histórico; 2.3 Conhecer o contexto histórico que deu origem às brincadeiras populares da comunidade;
		4º ANO	2.1 Compreender o conceito de cultura popular tendo como base as manifestações presentes na comunidade; 2.2 Identificar as atividades culturais existentes na comunidade; 2.3 Compreender a relação da cultura popular com o trabalho desenvolvido na agricultura; 3.4 Identificar no núcleo familiar e comunitário elementos da cultura popular resistiram ao tempo.
5º ANO	2.1 Compreender o conceito de cultura popular; 2.2 Mapear os festejos da cultura popular da comunidade e do município de Amargosa; 2.3 Relacionar os festejos da cultura popular com o trabalho na agricultura; 2.4 Compreender que os festejos da cultura popular integram a cultura dos grupos sociais em todos tempos históricos; 2.5 Compreender a composição do campo brasileiro anterior à invasão europeia aos dias atuais, considerando os processos históricos de colonização e exploração humana e dos recursos naturais.		

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E DIREITOS DOS POVOS DO CAMPO	1.LIDERANÇAS HISTÓRICAS 2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL <i>(Cooperativas, associações, grupos de mulheres, entre outros)</i> 3. LUTAS E CONQUISTAS	G4 e G5	1.1 Conhecer biografias das lideranças da comunidade local; 1.2 Identificar as qualidades necessárias às lideranças da comunidade; 2.1 Identificar elementos que compõem a infraestrutura da comunidade; 2.2 Identificar a função das organizações sociais existentes na comunidade local; 3.1 Conhecer os direitos e deveres das crianças conforme consta no estatuto; 3.2 Reconhecer a educação escolar como um direito da criança.
		1º ANO	1.1 Conhecer a história e as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento e organização da comunidade; 1.2 Identificar as características que definem o perfil de lideranças comunitárias; 2.1 Identificar elementos que compõem a infraestrutura da comunidade local, comparando-os com uma comunidade vizinha; 2.2. Compreender a necessidade das organizações sociais para o desenvolvimento da comunidade local; 3.1 Identificar e compreender os direitos e deveres das crianças e adolescentes conforme consta no estatuto da criança e do adolescente e na constituição federal; 3.2 Reconhecer os direitos sociais em geral enquanto lutas históricas da classe trabalhadora
		2º ANO	1.1 Conceituar lideranças comunitárias; 1.2 Conhecer biografias de lideranças que se destacaram a partir da luta por terra no cenário nacional. 2.1 Compreender o papel das organizações sociais (associação, cooperativa, grupos produtivos,...) para o desenvolvimento da comunidade; 2.2 Identificar e caracterizar as organizações sociais existentes na comunidade local e circunvizinhas 3.1 Conhecer os direitos sociais a exemplo da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer e segurança; 3.2 Identificar, dentro do núcleo familiar e na comunidade local, os direitos sociais acessados;

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E DIREITOS DOS POVOS DO CAMPO	1. LIDERANÇAS HISTÓRICAS 2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL <i>(Cooperativas, associações, grupos de mulheres, entre outros)</i> LUTAS E CONQUISTAS	3º ANO	1.1 Compreender o papel das lideranças para a organização e desenvolvimento das comunidades; 1.2 Identificar e conceituar os adjetivos que definem o perfil de lideranças comunitárias; 2.1 Identificar, com base na história, dados que confirmam ou não o crescimento populacional e o acesso a melhores condições de infraestrutura (água, luz, estradas, entre outros) da comunidade; 2.2 Compreender a relação do acesso às condições estruturais (água, luz, estradas, entre outros) com a qualidade de vida das pessoas que residem na comunidade; 3.1 Conhecer os movimentos populares que lideram a luta por terras no campo brasileiro; 3.2 Compreender a importância das entidades de organização da comunidade enquanto uma necessidade para o desenvolvimento local (Sindicatos, cooperativas, grupos produtivos em geral).
		4º ANO	1.1 Conhecer biografias de lideranças que se destacaram a partir da luta por terra no cenário nacional. 1.2 Identificar e conceituar os adjetivos que definem o perfil de liderança comunitária com base no estudo bibliográficos de lideranças históricas; 2.1 Identificar as condições de infraestrutura existentes na comunidade (abastecimento de água, energia elétrica, condição das estradas, entre outras); 2.2 Conhecer as organizações que promovem a soberania e desenvolvimento da comunidade, a exemplo das associações, cooperativas, bancos de sementes, grupos de mulheres, entre outros; 2.3 Conceituar o termo cooperação; 3.1 Conhecer os movimentos populares do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragem, Confederação Nacional do Trabalhadores Rurais, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, entre outros; 3.2 Identificar as bandeiras de lutas defendidas pelos movimentos populares do campo e relacioná-las com as necessidades básicas da comunidade onde mora (terra, água, trabalho, escola, entre outros)
		5º ANO	1.1 Conhecer biografias de lideranças que se destacaram através da luta por terra no cenário nacional. 1.2 Compreender a relação da existência de lideranças com garantia da organização estrutural da comunidade 2.1 Compreender o papel das associações, cooperativas, sindicatos para o desenvolvimento social e cultural da comunidade; 2.2 Conhecer programas e projetos no âmbito municipal, estadual e federal que atenderam a real necessidade dos povos do campo (abastecimento de água, energia elétrica, beneficiamento de terra, fornecimento de sementes crioulas,...) 3.1 Compreender o processo de organização dos movimentos sociais e suas relações como o período histórico do surgimento; 3.2 Compreender, com base no histórico de negação sofrido pelos povos do campo, as possibilidades de superação do modelo de desenvolvimento no campo baseado no agronegócio, a partir das experiências apresentadas pelos movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 3.3 Reconhecer as causas e consequências na sociedade ocasionadas pelos conflitos pela posse de terra;

Observação: Os objetivos de aprendizagem foram extraídos ou adaptados da primorosa obra “**Agroecologia na educação Básica: questões de conceito e metodologia**”, organizada por Dionara Soares Ribeiro et al, Expressão Popular, 2017, por consideramos uma obra que apresenta, de forma mais avançada na discussão teórica, metodológica e proposição acerca da Agroecologia na educação básica.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
SUSTENTABILIDADE	AGROECOLOGIA Agroecossistema, biodiversidade, agrobiodiversidade, Sistemasagrários; Agrotóxicos e transgênicos, Soberania alimentar, Sistemas agrários no Brasil, Ciclo ecológicos, Práticas agroecológicas)	G4 e G5	1.1 Reconhecer o espaço onde mora e estuda; 1.2 Identifica os tipos de trabalhos na agricultura existentes no núcleo familiar e comunitário. 1.3 Compreender as relações ecológicas entre semente, solo, planta, ambiente, animais domésticos; 1.4 Refletir sobre os hábitos alimentares saudáveis; 1.5 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção
		1º ANO	1.1 Conhecer o espaço local e comunidade circunvizinha; 1.2 Identificar os tipos de solo do local; 1.3 Reconhecer a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos, problematizando a seca; 1.4 Conhecer o conceito de soberania alimentar; 1.5 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção
		2º ANO	1.1 Reconhecer a bio e agrobiodiversidade do local em que vive; 1.2 Identificar os tipos de produção de alimentos existentes na família e na comunidade; 1.3 Identificar os tipos de trabalho na agricultura familiar existentes no núcleo familiar e comunitário; 1.4 Compreender o conceito de soberania alimentar e relacioná-la cultura alimentar do núcleo familiar; 1.5 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção
		3º ANO	1.1 Conhecer a história da agricultura; 1.2 Compreender a história da agricultura a partir do território regional; 1.3 Identificar a cultura alimentar do território; 1.4. Conhecer a origem dos alimentos consumidos no núcleo familiar e na merenda escolar; 1.5 Compreender o conceito de segurança alimentar e soberania alimentar; 1.6 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção
		4º ANO	1.1 Conhecer a história da agricultura 1.2 Compreender os sistemas agrários no Brasil; 1.3 Problematizar a produção e o consumo de alimentos diante da ofensiva de base industrial (transgênico, agrotóxico e a concentração de terra); 1.4 Compreender a situação dos problemas ambientais da comunidade e do município; 1.5 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção
		5º ANO	1.1 Compreender o conceito de Agroecossistema; 1.2 Identificar os principais ciclos da agricultura na região desde a exploração dos colonizadores, a resistência dos povos originários e a resistência negra, quilombola; 1.3 Conhecer os primeiros conceitos de sucessão ecológica; 1.4 Compreender a Agroecologia enquanto projeto de desenvolvimento para o campo em contraposição ao agronegócio; 1.6 Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

PLANO DE ENSINO

COMPONENTE CURRICULAR	Matemática
ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO	G4, G5, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano.

I UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.	G4	1.1 Ordenar objetos a partir de um critério fixado previamente. 1.2 Classificar objetos a partir de até dois dos seus atributos físicos. 1.3 Comparar quantidades intuitivamente. 2.1. Compreender o que é a unidade. 2.2. Compreender o que é contagem. 3.1. Identificar cada um dos dez algarismos pelo seu respectivo nome. 3.2. Utilizar o agrupamento como estratégia de contagem. 3.3. Determinar quantidades entre 10 e 20 utilizando os numerais. 4.1. Compreender o conceito de sequência e de ordem. 4.2. Identificar padrões em sequências pictóricas. 4.3. Completar sequências a partir do padrão identificado. 5.1. Calcular a quantidade resultante da reunião de duas coleções de objetos sem sobre contagem. 5.2. Calcular a diferença entre as quantidades de duas coleções de objetos por meio de retiradas sucessivas e do pareamento termo a termo. 5.3. Associar os atos de juntar e retirar às ideias de adição e subtração, respectivamente. 6.1. Estimar quantidades. 6.2. Estimar quantidades resultantes da reunião ou da retirada de objetos de duas coleções. 6.3. Utilizar a sequência numérica da série cíclica para determinar o resultado da adição ou subtração de quantidades.
	2. Números: História e Aplicações Atuais. 3. Sistema de Numeração Decimal. 4. Múltiplos & Sequências 5. As Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Situações Problemas 6. Técnicas Operatórias de Cálculo Mental		G5

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Sieriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.</p> <p>2. Números: História e Aplicações Atuais.</p> <p>3. Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>4. Múltiplos & Sequências</p> <p>5. As Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Situações Problemas</p> <p>6. Técnicas Operatórias de Cálculo Mental</p>	G5	<p>4.1. Completar sequências pictóricas ou numéricas.</p> <p>4.2. Colocar em sequência ascendente ou descendente um conjunto finito de números naturais.</p> <p>4.3. Compreender que a sequência dos números naturais se estabelece pelo ciclo de 1 em 1.</p> <p>5.1. Relacionar os atos/ideias de juntar, reunir e agrupar quantidades com a operação de adição.</p> <p>5.2. Relacionar os atos/ideias de retirar, comparar e completar quantidades em relação a outra com a operação de subtração.</p> <p>5.3. Calcular a adição ou subtração de quantidades por meio de registros próprios - signos, ou do registro convencional dos números naturais que representam as quantidades com as quais se opera.</p> <p>6.1. Compreender as principais noções dos fatos básicos da adição.</p> <p>6.2. Memorizar os fatos básicos da adição relativos aos números naturais menores do que ou iguais a 10.</p> <p>6.3. Memorizar os fatos básicos da subtração relativos aos números naturais menores do que ou iguais a 10.</p>
		1º ANO	<p>1.1. Compreender o conceito de número como representação da grandeza quantidade.</p> <p>2.1. Conhecer as diferentes funções dos números (ordenar, contar, medir e codificar).</p> <p>2.2. Classificar os numerais em cardinais, ordinais ou códigos.</p> <p>2.3. Quantificar elementos de uma coleção por meio de correspondência termo a termo, pareamentos, estimativas, correspondência de agrupamentos e contagem.</p> <p>3.1. Compreender o que é a Série Cíclica.</p> <p>3.2. Empregar a regularidade da Série Cíclica para determinar o antecessor e sucessor de qualquer número natural na ordem das dezenas.</p> <p>3.3. Compreender a função do zero como marcador de posição.</p> <p>3.4. Identificar o valor posicional dos algarismos em diferentes números na ordem das dezenas.</p> <p>3.5. Decompor e compor números naturais na ordem das dezenas.</p> <p>4.1. Contar quantidades agrupando-as em duplas ou trios.</p> <p>4.2. Completar sequências numéricas recursivas.</p> <p>4.3. Produzir sequências numéricas ascendentes e descendentes.</p> <p>4.4. Relacionar a adição de parcelas iguais à determinação dos múltiplos dos números naturais.</p> <p>5.1. Calcular adições e subtrações de números naturais por meio do registro convencional da operação.</p> <p>5.2. Ler, interpretar e resolver situações-problemas do campo aditivo (adição e subtração) por meio do registro convencional dos números com os quais se opera e dos sinais das operações.</p> <p>5.3. Elaborar situações-problemas representativas de uma adição ou subtração dadas anteriormente.</p> <p>6.1. Resolver situações-problemas, utilizando cálculo mental e estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.</p> <p>6.2. Calcular adições na ordem das dezenas utilizando os fatos básicos da adição e estratégias operatórias do cálculo mental.</p> <p>6.3. Calcular subtrações na ordem das dezenas utilizando os fatos básicos da adição e estratégias operatórias do cálculo mental.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.</p> <p>2. Números: História e Aplicações Atuais.</p> <p>3. Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>4. Múltiplos & Sequências</p> <p>5. As Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Situações Problemas</p> <p>6. Técnicas Operatórias de Cálculo Mental</p>	2º ANO	<p>1.1 Determinar o antecessor e o sucessor de qualquer número natural até a ordem das centenas por meio do uso do Princípio da Conservação da Quantidade.</p> <p>2.1. Quantificar elementos de uma coleção por meio de agrupamentos de 10 em 10.</p> <p>3.1. Compreender a regularidade da Série Cíclica dentro de cada dezena e na primeira centena.</p> <p>3.2. Empregar a série cíclica para seqüenciar números naturais até a ordem das centenas.</p> <p>3.3. Comparar e ordenar números até a ordem das centenas com o mesmo algarismo em diferentes ordens.</p> <p>3.4. Comparar e ordenar números, até a ordem das centenas, em que o zero figura como marcador de posição.</p> <p>3.5. Decompor, ler por extenso e compor números naturais, até a ordem das centenas.</p> <p>4.1. Distinguir as dezenas exatas dos demais números naturais até a ordem das centenas.</p> <p>4.2. Determinar o antecessor ou o sucessor de qualquer termo de seqüências numéricas de números redondos.</p> <p>4.3. Identificar os múltiplos de 2 e de 3 até 50.</p> <p>5.1. Identificar cada um dos termos da adição e da subtração.</p> <p>5.2. Calcular no algoritmo adições e subtrações de números naturais da ordem das dezenas sem e com reserva/desagrupamento/reagrupamento.</p> <p>5.3. Resolver, no algoritmo, problemas de adição ou subtração nos quais se necessita determinar a soma ou a diferença de/entre dois números naturais.</p> <p>6.1. Calcular mentalmente a soma ou a diferença entre quaisquer duas dezenas exatas.</p> <p>6.2. Calcular mentalmente a adição de quaisquer dois números naturais, da ordem das dezenas, terminados em 5.</p> <p>6.3. Resolver problemas de adição ou subtração sem recorrer ao algoritmo.</p>
		3º ANO	<p>1.1 Calcular a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do complemento/ Princípio da Conservação da Quantidade.</p> <p>2.1. Ler e escrever por extenso o nome dos numerais da ordem das centenas.</p> <p>2.2. Associar a denominação por extenso do numeral da ordem das centenas à sua respectiva representação simbólica.</p> <p>3.1. Ler e escrever por extenso números naturais da ordem das centenas em que o zero figura como marcador de posição.</p> <p>3.2. Decompor e compor números naturais da ordem das centenas em que o zero figura como marcador de posição.</p> <p>3.3. Calcular mentalmente a adição e o produto de qualquer número da ordem das dezenas e/ou das centenas com/por 10.</p> <p>3.4. Calcular a adição de dois ou até três números naturais da ordem das centenas utilizando para tal a decomposição e a composição das parcelas.</p> <p>3.5. Calcular mentalmente a soma e a diferença de dois números naturais da ordem das dezenas utilizando para tal a decomposição e a composição das parcelas.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Seriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.</p> <p>2. Números: História e Aplicações Atuais.</p> <p>3. Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>4. Múltiplos & Sequências</p> <p>5. As Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Situações Problemas</p> <p>6. Técnicas Operatórias de Cálculo Mental</p>	3º ANO	<p>4.1. Produzir e registrar a sequência dos números naturais pares e ímpares até a ordem das centenas.</p> <p>4.2. Compreender a representação das sequências numéricas ascendentes ou descendentes associadas a pontos de segmentos de reta orientado.</p> <p>4.3. Identificar na ordem das centenas todos os múltiplos dos números naturais 2, 5 e 10.</p> <p>5.1. Calcular no algoritmo da adição a soma de até três números naturais com desagrupamento/reagrupamento.</p> <p>5.2. Resolver, no algoritmo, problemas de adição ou subtração nos quais, conhecida a soma, se necessita determinar uma das parcelas ou, conhecida a diferença, se necessita determinar o minuendo ou o subtraendo.</p> <p>5.3. Elaborar problemas representativos de adições ou subtrações nas quais se desconhece uma das parcelas ou o minuendo ou o subtraendo.</p> <p>6.1. Distinguir números naturais pares de ímpares.</p> <p>6.2. Calcular, mentalmente, a soma ou a diferença entre dois números naturais da ordem das centenas por meio das técnicas de completamento ou de decomposição.</p> <p>6.3. Calcular a soma ou a diferença de dois números naturais da ordem das centenas por meio da regularidade da série cíclica.</p>
		4º ANO	<p>1.1 Calcular mentalmente a diferença entre duas quantidades aplicando a técnica do completamento/ Princípio da Conservação da Quantidade.</p> <p>2.1. Compreender as regras que estruturam os Sistemas de Numeração Egípcio, Maia e Romano (posicional aditivo/subtrativo).</p> <p>2.2. Ler e escrever por extenso numerais egípcios, maias e romanos.</p> <p>2.3. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos Numerais Hindu-Árabicos que representem a mesma quantidade.</p> <p>2.4. Representar quantidades em numerais egípcios, maias e romanos.</p> <p>2.5. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos Numerais Hindu-Árabicos que representem a mesma quantidade.</p> <p>3.1. Ler, escrever por extenso, comparar e ordenar números até a ordem dos milhares utilizando os sinais $>$, $<$.</p> <p>3.2. Compreender as propriedades que estruturam o Sistema de Numeração Decimal (posicional multiplicativo).</p> <p>3.3. Determinar a ordem a qual pertence e o valor posicional de cada um dos algarismos de números da ordem dos milhares.</p> <p>3.4. Decompor números naturais redondos da ordem dos milhares na forma polinomial.</p> <p>3.5. Arredondar números da ordem dos milhares para a dezena/centena/milhar mais próximo.</p> <p>4.1. Determinar o antecessor ou o sucessor de qualquer termo de sequências numéricas ascendentes ou descendentes com números naturais pares, ímpares, dezenas ou centenas exatas.</p> <p>4.2. Determinar o antecessor ou o sucessor de qualquer termo de sequências numéricas dos múltiplos de um número natural.</p> <p>4.3. Identificar, a partir da identificação dos múltiplos de 2 e 3 os números naturais primos até a ordem das centenas.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Conceitos Pré-Numéricos: Comparação, Sieriação, Inclusão, Quantificação e Conservação de Quantidades.</p> <p>2. Números: História e Aplicações Atuais.</p> <p>3. Sistema de Numeração Decimal.</p> <p>4. Múltiplos & Sequências</p> <p>5. As Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Situações Problemas</p> <p>6. Técnicas Operatórias de Cálculo Mental</p>	4º ANO	<p>5.1. Calcular, no algoritmo, a soma ou a diferença de/entre dois números naturais da ordem das centenas com desagrupamento/reagrupamento.</p> <p>5.2. Calcular a prova real de uma adição ou subtração para estabelecer ou refutar a sua veracidade.</p> <p>5.3. Resolver problemas que demandem o cálculo de mais de uma operação para obter a resposta.</p> <p>6.1. Calcular mentalmente a soma ou a diferença entre dois números naturais da ordem das centenas em que o zero figura como marcador de posição.</p> <p>6.2. Calcular mentalmente o produto de qualquer número natural redondo por 10, por 100 e por 1.000.</p> <p>6.3. Calcular mentalmente a soma de dois números naturais utilizando a técnica da compensação.</p>
		5º ANO	<p>1.1 Calcular a diferença entre dois números redondos ou não, até a ordem das unidades de milhar aplicando a técnica do completamento/Princípio da Conservação da Quantidade.</p> <p>2.1. Associar numerais egípcios a numerais maias (e vice-versa) que representem a mesma quantidade.</p> <p>2.4. Associar numerais egípcios a numerais romanos (e vice-versa) que representem a mesma quantidade.</p> <p>2.5. Associar numerais romanos a numerais maias (e vice-versa) que representem a mesma quantidade.</p> <p>2.6. Associar numerais egípcios, maias e romanos aos numerais hindu-arabicos que representem a mesma quantidade.</p> <p>2.7. Representar quantidades em numerais egípcios, maias e romanos.</p> <p>2.8. Resolver situações-problema de adição e subtração em que as quantidades estejam expressadas em numerais do Sistema de Numeração Egípcio, Maia e/ou Romano.</p> <p>3.1. Compreender porque o Sistema de Numeração Hindu-Arábico é posicional e multiplicativo</p> <p>3.2. Decompor números naturais da ordem dos milhares (redondos ou não) na forma polinomial.</p> <p>3.3. Determinar o antecessor e o sucessor de termos de sequências numéricas de números redondos até a ordem dos milhares aplicando os conhecimentos sobre a Série Cíclica.</p> <p>3.4. Ler, escrever, ordenar e comparar (empregando os sinais $>$, $<$ e $=$) números naturais de qualquer ordem de grandeza.</p> <p>4.1. Associar a determinação do n-ésimo múltiplo de um número natural à sua multiplicação por n-1.</p> <p>4.2. Determinar o antecessor ou o sucessor de qualquer termo de sequências numéricas ascendentes ou descendentes escritas com numerais romanos, maias, egípcios ou hindu-arábicos.</p> <p>4.3. Resolver problemas empregando conhecimentos relativos aos conceitos de sequências e múltiplos de números naturais.</p> <p>5.1. Calcular o resultado de expressões que contenham alternadamente as operações de adição, subtração e multiplicação, até a ordem das centenas.</p> <p>5.2. Compreender e empregar a propriedade comutativa da adição e da multiplicação e a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição de números naturais.</p> <p>5.3. Resolver, nos algoritmos, problemas que demandem o cálculo de mais de uma operação para determinar a resposta.</p> <p>6.1. Memorizar a tabuada da multiplicação por 2, 3, 4 ou 5.</p> <p>6.2. Calcular mentalmente o produto de qualquer número natural redondo da ordem das centenas por 2, 5 ou 10.</p> <p>6.3. Calcular mentalmente a divisão de qualquer número natural par da ordem das dezenas por dois</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. O Espaço I: Localização e Movimentação 2. O Espaço II: Figuras Espaciais e Representações 3. O Plano I: Regiões e Polígonos	G4	1.1. Compreender as relações topológicas de dentro e fora no ambiente físico. 1.2. Identificar as relações topológicas de dentro e fora em representações. 1.3. Compreender as noções de frente e traz no ambiente físico. 2.1. Relacionar objetos do espaço físico às figuras geométricas que têm a mesma forma. 2.2. Distinguir as figuras espaciais quanto a sua possibilidade de rolar. 2.3. Desenhar figuras geométricas para representar objetos do mundo físico que têm a mesma forma. 3.1. Compreender noções de pontos - dimensão, disposição e função. 3.2. Compreender noções de linhas - retas, curvas, abertas e fechadas (simples ou não simples). 3.3. Compreender noções de contornos e sombras.
		G5	1.1. Descrever a localização de um objeto em relação a um dado referencial. 1.2. Compreender as noções de direita e esquerda. 1.3. Descrever a localização de distintos objetos tendo o seu próprio corpo como referencial. 2.1. Identificar cubo, paralelepípedo, cone e cilindro. 2.2. Comparar figuras espaciais a partir da noção de altura. 2.3. Construir representações espaciais do cubo, paralelepípedo, cone e cilindro. 3.1. Distinguir plano de espaço. 3.2. Compreender noções de polígonos e regiões poligonais. 3.3. Representar objetos do mundo físico no plano.
		1º ANO	1.1. Descrever trajetórias por meio do emprego das noções de direita, esquerda, a frente e atrás. 1.2. Desenhar representações de objetos quando sob vista frontal, lateral direita, lateral esquerda ou do fundo. 1.3. Representar trajetórias a partir da descrição do movimento. 2.1. Identificar faces, vértices e arestas nas figuras espaciais. 2.2. Identificar representações das figuras espaciais em obras de arte. 2.3. Desenhar representações espaciais do cubo, paralelepípedo, cone, cilindro e esfera. 3.1. Distinguir figuras planas de figuras espaciais. 3.2. Identificar o triângulo, o quadrado e o círculo. 3.3. Relacionar os conceitos de região poligonal, face e área.
		2º ANO	1.1. Descrever a localização ou a movimentação de um objeto em relação a mais de um referencial. 1.2. Compreender noções de direção e sentido. 1.3. Descrever trajetórias indicando mudanças de direção e sentido em relação a um referencial. 2.1. Distinguir figuras espaciais de figuras planas que têm o mesmo formato. 2.2. Identificar e comparar as figuras espaciais quanto às suas respectivas características. 2.3. Desenhar figuras espaciais sob vista frontal, lateral e espacial. 3.1. Identificar vértices e arestas dos polígonos. 3.2. Distinguir triângulos, retângulos e quadrados de outros polígonos e regiões poligonais. 3.3. Compreender noções de área das regiões poligonais.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. O Espaço I: Localização e Movimentação 2. O Espaço II: Figuras Espaciais e Representações 3. O Plano I: Regiões e Polígonos	3º ANO	1.1. Descrever a localização e movimentação de objetos no espaço, indicando mudanças de direções e considerando mais de um referencial para a descrição do movimento. 1.2. Compreender o Plano Cartesiano. 1.3. Descrever a localização e a movimentação de objetos quando representadas no Plano Cartesiano. 2.1. Identificar as três dimensões das figuras espaciais. 2.2. Associar as figuras geométricas às suas respectivas planificações. 2.3. Compreender os conceitos de prismas e pirâmides e distingui-los dos conceitos de cone, cilindro e esfera. 3.1. Compreender a inclusão do plano no espaço a partir dos tipos de faces dos poliedros e dos corpos redondos. 3.2. Identificar e construir a planificação dos poliedros e dos corpos redondos. 3.3. Ampliar e reduzir polígonos em malhas quadriculadas e em malhas pontilhadas.
		4º ANO	1.1. Descrever a localização e a movimentação de objetos empregando as coordenadas cartesianas. 1.2. Associar as noções de frente, atrás, direita e esquerda às noções de norte, sul, leste e oeste respectivamente. 1.3. Compreender a representação de espaços físicos por meio de maquetes e plantas baixas. 2.1. Identificar as figuras planas que compõem cada uma das faces das figuras espaciais. 2.2. Calcular a quantidade de vértices, faces e arestas das figuras espaciais. 2.3. Desenhar representações de figuras espaciais em malhas pontilhadas. 3.1. Compreender o conceito de simetria. 3.2. Identificar e desenhar figuras planas simétricas. 3.3. Desenhar polígonos a partir da descrição de suas características.
		5º	1.1. Descrever a movimentação de objetos no Plano Cartesiano relacionando as noções de lateralidade (direita e esquerda), de pontos cardeais e colaterais e de direção e sentido. 1.2. Compreender as noções de escala para ampliar ou reduzir figuras/objetos no plano cartesiano. 1.3. Construir maquetes para representar espaços físicos. 2.1. Comparar o cone, o cilindro e a esfera entre si e em relação aos prismas e pirâmides. 2.2. Compreender o que são Poliedros. 2.3. Nomear os poliedros a partir da natureza de suas faces. 3.1. Classificar os polígonos quanto ao número de lados. 3.2. Compreender noções do conceito de ângulo. 3.3. Identificar circunferências e círculos no ambiente físico e em obras de arte.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	1. Tempo 2. Comprimento	G4	1.1. Compreender a sequência temporal manhã - tarde; dia e noite. 1.2. Identificar a ordem de sucessão de um conjunto de eventos. 1.3. Descrever eventos empregando os termos antes, entre, depois. 2.1. Comparar objetos à mesma distância e determinar o maior ou o menor dentre dois. 2.2. Utilizar instrumentos e procedimentos não convencionais para medir o comprimento dos objetos. 2.3. Comparar objetos de comprimentos distintos situados a distâncias distintas.
		G5	1.1. Compreender o dia, a semana, os meses e o ano como unidades de medida da grandeza tempo. 1.2. Compreender noções da estrutura do calendário e do funcionamento do relógio. 1.3. Identificar e descrever mudanças decorrentes da passagem do tempo. 2.1. Ordenar os objetos de um conjunto do maior para o menor e do maior para o menor. 2.2. Identificar os instrumentos de medida da grandeza comprimento. 2.3. Relacionar a grandeza comprimento com a determinação das medidas de tamanho, e distâncias.
		1º ANO	1.1. Ler e registrar com números a passagem do tempo em calendários e relógios. 1.2. Relacionar por inclusão as unidades de medida da grandeza tempo: horas, dias, semanas, meses e anos. 1.3. Determinar datas/dias através de consultas ao calendário. 2.1. Estimar a medida do comprimento de um objeto a partir da comparação com outro do qual se conhece a medida do comprimento. 2.2. Medir e comunicar a medida de comprimento de objetos utilizando a polegada, o palmo, o passo, a passada ou a braça como unidades de medida. 2.3. Medir com régua ou fita métrica e registrar com números a medida do comprimento de um objeto.
		2º ANO	1.1. Ler horas em relógios analógicos. 1.2. Identificar todos os dias da semana e os meses do ano. 1.3. Resolver problemas relativos à duração de um evento. 2.1. Conhecer as unidades usuais de medida de comprimento: o metro, o centímetro e o quilômetro. 2.2. Compreender o conceito de perímetro. 2.3. Calcular o perímetro de polígonos e terrenos empregando instrumento e unidade de medida apropriadas às dimensões do objeto a ser medido.
		3º ANO	1.1. Identificar o instrumento adequado para a medição de uma determinada quantidade de tempo. 1.2. Converter horas em dias, dias em meses, meses em anos e vice-versa. 1.3. Relacionar por inclusão horas, minutos e segundos. 2.1. Relacionar por inclusão centímetros, metros e quilômetros. 2.2. Calcular o perímetro de figuras planas em malhas quadriculadas. 2.3. Resolver problemas envolvendo os conceitos de distância e perímetro.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	1. Tempo 2. Comprimento	4º ANO	1.1. Compreender noções das unidades década, século e milênio. 1.2. Relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a passagem do tempo. 1.3. Compreender fenômenos cíclicos. 2.1. Converter metros em centímetros e quilômetros em metros, nessa ordem. 2.2. Compreender noções do conceito de milímetro. 2.3. Conhecer e utilizar a tabela de conversão dos submúltiplos e múltiplos do metro.
		5º ANO	1.1. Resolver problemas relativos à conversão e cálculo da duração de um evento em qualquer unidade de medida. 1.2. Compreender noções de tempo histórico. 1.3. Compreender noções de tempo geológico. 2.1. Resolver problemas relativos à grandeza comprimento. 2.2. Compreender o perímetro como produto dos n lados de um polígono regular. 2.3. Ler e escrever por extenso medidas de comprimento representadas por números decimais.

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1. Tabelas de Dupla Entrada	G4	1.1. Interpretar dados registrados em listas ou tabelas. 1.2. Interpretar e produzir pictogramas simples. 1.3. Compreender o calendário mensal como tabela de dupla entrada.
		G5	1.1. Coletar dados e registrar em tabelas. 1.2. Interpretar dados apresentados em tabelas simples. 1.3. “Ler” datas em calendários relacionando o número e o dia da semana.
		1º ANO	1.1. Coletar, organizar e registrar dados e informações em tabelas de dupla entrada. 1.2. Identificar os elementos título, o cabeçalho e fonte das tabelas. 1.3. Inferir informação explícita de uma tabela de dupla entrada.
		2º ANO	1.1. Ler tabelas de dupla entrada enunciado os dados em termos da relação linha-coluna. 1.2. Produzir legendas para tabelas de dupla entrada. 1.3. Resolver problemas a partir de dados apresentados em tabelas de dupla entrada.
		3º ANO	1.1. Inferir informações implícitas em tabelas de dupla entrada. 1.2. Identificar comportamentos de aumento e/ou diminuição de uma grandeza/variável em tabelas de dupla entrada. 1.3. Completar tabelas de dupla entrada.
		4º ANO	1.1. Produzir textos a partir da interpretação de tabelas de dupla entrada. 1.2. Resolver problemas a partir de informações implícitas extraídas de tabelas de dupla entrada. 1.3. Elaborar problemas a partir de informações apresentadas em tabelas de dupla entrada.
		5º ANO	1.1. Inferir tendências/possibilidades a partir de informações apresentadas em tabelas de dupla entrada. 1.2. Estudar eventos combinatórios em tabelas de dupla entrada. 1.3. Compreender a tabuada de Pitágoras e utilizá-la como recurso de memorização.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	1. Padrões e Sequências Recursivas 2. Relações de Igualdade	G4	1.1. Compreender noções de ordem e sucessão. 1.2. Replicar uma sequência de objetos organizados sob um determinado critério. 1.3. Descrever o padrão de organização de um conjunto de objetos. 2.1. Compreender noções da relação de igualdade entre objetos e conjuntos de objetos. 2.2. Empregar os termos “igual” e “diferente” para comparar objetos e conjuntos de objetos.
		G5	1.1. Identificar o padrão de uma sequência de imagens. 1.2. Completar sequências lógicas de imagens organizadas sob um padrão. 1.3. Identificar o erro/elemento diferente numa sequência lógica a partir de um padrão fixado. 2.1. Empregar os termos “igual” e “diferente” para comparar a quantidade de elementos de dois conjuntos. 2.2. Comparar quantidades empregando os termos “maior do que” e “menor do que”.
		1º	1.1. Compreender sequências numéricas recursivas. 1.2. Identificar o padrão de formação de uma sequência numérica recursiva. 1.3. Completar uma sequência numérica recursiva. 2.1. Conhecer e empregar os sinais =, ≠, >, < para comparar números. 2.2. Empregar os sinais =, ≠, <, > para determinar a relação entre duas sentenças.
		2º	1.2. Classificar sequências numéricas recursivas em crescentes ou decrescentes. 1.2. Determinar o antecessor e o sucessor de qualquer um dos termos de uma sequência numérica recursiva crescente ou decrescente. 1.3. Determinar a ordem dos termos de uma sequência numérica recursiva. 2.1. Classificar sentenças de igualdade ou desigualdades em verdadeiras ou falsas. 2.2. Completar uma sentença para que se estabeleça uma igualdade ou uma desigualdade verdadeira.
		3º	1.1. Identificar a sequência dos múltiplos de um número. 1.2. Determinar o antecessor e o sucessor de qualquer termo numa sequência dos múltiplos de um número. 1.3. Descrever o procedimento de cálculo de qualquer termo de uma sequência numérica recursiva. 2.1. Estabelecer a partir de uma adição ou subtração outra que resulte na mesma soma ou diferença. 2.2. Identificar os membros de uma sentença.

I UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	1. Padrões e Sequências Recursivas 2. Relações de Igualdade	4º ANO	1.1. Produzir sequência numéricas recursivas com números redondos na ordem das centenas. 1.2. Identificar o padrão da multiplicação de qualquer número natural por 1, 10 e 100. 1.3. Identificar o padrão da multiplicação de qualquer número natural por 2 e 5. 2.1. Compreender as noções das propriedades da igualdade relativas às operações de adição e subtração. 2.2. Identificar como as operações podem alterar o valor lógico de uma igualdade.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

		5º ANO	<p>1.1. Compreender o padrão da reversibilidade das operações de adição e subtração.</p> <p>1.2. Compreender e empregar as propriedades comutativa, associativa e do elemento neutro da operação de adição como padrão que independe dos números envolvidos na operação.</p> <p>1.3. Construir sequências recursivas sob um segmento de reta orientado.</p> <p>2.1. Compreender noções de equivalência.</p> <p>2.2. Identificar e associar expressões e sentenças equivalentes.</p>
--	--	-----------	---

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1.Sistema de Numeração Decimal: Classes, Ordens, Valor Posicional e Escrita Numérica. 2. Números Naturais: Múltiplos e Divisores. 3. Operações Aritméticas Fundamentais: Significados e Técnicas Operatórias 4. Frações 5. Cálculo Mental e Tabuada	G4	1.1.Distinguir o uso dos números nas funções de contagem e ordenação. 1.2. Ler e grafar os numerais na ordem das dezenas. 1.3. Associar números às quantidades que representam. 1.4. Compreender noções do conceito de antecessor e sucessor dos números naturais. 2.1. Agrupar elementos de um conjunto em sub-grupos com a mesma quantidade. 2.2.Compor conjuntos, com uma quantidade previamente determinada, pela junção de elementos agrupados. 2.3. Distribuir elementos de um conjunto em partes iguais e calcular a quantidade de cada parte. 2.4. Contar de um em um e de dois em dois. 3.1. Desenhar representações pictóricas de problemas do campo aditivo e resolvê-los recorrendo a ela. 3.2. Registrar com números a operação ocorrida ou a ser feita com as quantidades envolvidas no problema. 3.3. Elaborar e explicar verbalmente hipóteses de resolução de problemas coerentes com as ideias da transformação descrita. 3.4. Explicar verbalmente os procedimentos de cálculo adotados para resolver problemas do campo aditivo. 4.1.Distribuir igualmente determinada quantidade em dois ou três grupos. 4.2. Separar determinada quantidade de elementos em grupos com quantidade previamente estabelecida. 4.3.Compreender noções de metade de uma quantidade ou de uma medida. 4.4.Calcular, através da contagem, a metade de uma quantidade de elementos. 5.1. Estabelecer a correspondência numeral quantidade. 5.2. Contar, sem pronunciar a sequência da série cíclica, e anunciar a quantidade determinada. 5.3. Calcular mentalmente adições em que a segunda parcela é 1. 5.4. Calcular mentalmente subtrações em que o subtraendo é 1.
		G5	1.1.Distinguir o uso dos números nas funções de ordenação e medição. 1.2.Determinar quantidades agrupando os elementos a serem contados em dezenas e unidades. 1.3. Calcular a junção de dois e até três conjuntos de elementos, sem sobrecontagem. 1.4. Relacionar o ato de juntar elementos à operação de adição com os números que representam as suas quantidades. 2.1. Compor conjuntos (cuja cardinalidade foi previamente estabelecida) pela junção de elementos agrupados de pelo menos duas maneiras distintas. 2.2.Agrupar quantidades em dezenas exatas e unidades soltas. 2.3. Identificar possibilidades de composição de um conjunto com grupos dos quais se conhece a quantidade. 2.4. Contar de dois em dois, de três em três, de cinco em cinco e de dez em dez. 3.1.Interpretar e classificar problemas em função da operação matemática que o resolve: adição ou subtração. 3.2. Registrar e anunciar a resposta dos problemas vinculando-a à pergunta estabelecida. 3.3.Identificar erros nos procedimentos de representação e resolução de problemas aditivos. 3.4.Associar o problema à expressão numérica que o representa e resolve.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Sistema de Numeração Decimal: Classes, Ordens, Valor Posicional e Escrita Numérica. 2. Números Naturais: Múltiplos e Divisores. 3. Operações Aritméticas Fundamentais: Significados e Técnicas Operatórias 4. Frações 5. Cálculo Mental e Tabuada	G5	4.1. Compreender em representações pictóricas noções da representação da metade de um inteiro. 4.2. Calcular a metade de quantidades menores do que ou iguais a dez. 4.3. Associar números naturais pares aos números naturais que representam suas respectivas metades. 4.4. Distinguir noções de dobro e metade de um número natural, de uma quantidade e de uma medida. 5.1. Compreender noções das funções do zero. 5.2. Comparar números da ordem das dezenas para determinar o maior e o menor. 5.3. Contar em ordem descendente. 5.4. Memorizar a sequência dos múltiplos de 2 até 20.
		1º ANO	1.1. Distinguir o uso dos números nas funções de contagem, ordenação, medição e codificação. 1.2. Estabelecer o antecessor e o sucessor de qualquer número natural da ordem das dezenas. 1.3. Ler, escrever, comparar e ordenar números naturais da ordem das dezenas. 1.4. Decompor e escrever por extenso números naturais indicando a quantidade de dezenas e de unidades que compõem o número. 2.1. Completar a sequência das dezenas exatas de zero a cem. 2.2. Gradar uma semi-reta de cinco em cinco unidades. 2.3. Completar sequências ascendentes e descendentes dos múltiplos de um número. 2.4. Determinar quantas vezes o divisor de um determinado número “cabe” nesse número. 3.1. Representar e resolver problemas do campo aditivo por meio de sentença que empregue números e os sinais de adição, subtração e de igualdade. 3.2. Resolver problemas por meio da representação dos números envolvidos no algoritmo da adição ou da subtração. 3.3. Identificar numa adição as parcelas e a soma e numa subtração o minuendo, o subtraendo, e a diferença ou resto. 3.4. Elaborar, dado uma sentença numérica envolvendo as operações de adição e subtração, problema matemático que a represente e signifique. 4.1. Identificar, numa adição de parcelas iguais, cada parcela com a metade da soma obtida. 4.2. Identificar, em representações pictóricas, a metade e a terça parte de um inteiro. 4.3. Calcular a metade de uma quantidade através da subtração. 4.4. Resolver problemas de contagem que demandem o cálculo da metade e da terça parte de uma quantidade. 5.1. Memorizar adições em que a primeira parcela é uma dezena exata. 5.2. Memorizar subtrações em que o subtraendo é igual às unidades do minuendo. 5.3. Compreender a função do zero como elemento neutro da adição. 5.4. Compreender a função do um como elemento neutro da multiplicação.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Sistema de Numeração Decimal: Classes, Ordens, Valor Posicional e Escrita Numérica. 2. Números Naturais: Múltiplos e Divisores. 3. Operações Aritméticas Fundamentais: Significados e Técnicas Operatórias 4. Frações 5. Cálculo Mental e Tabuada	2º ANO	1.1. Ler, escrever por extenso e decompor números naturais da ordem das centenas. 1.2. Comparar números naturais na ordem das centenas com o mesmo algarismo em ordens distintas e nos quais o zero figura como marcador de posição. 1.3. Representar a sequência ascendente dos números naturais sob semi-retas orientadas e segmentadas. 1.4. Relacionar a adição com a sucessão dos números naturais. 2.1. Compreender noções dos conceitos de dobro e metade de um número natural. 2.2. Relacionar a adição de duas parcelas iguais ao cálculo do dobro do número natural adicionado. 2.3. Representar um mesmo número natural por meio da adição de parcelas idênticas de diferentes números. 2.4. Resolver problemas de multiplicação (por 2, por 3, por 4 e por 5) envolvendo adição de 2, 3, 4, ou 5 parcelas iguais. 3.1. Calcular adições e subtrações, com reagrupamento, no algoritmo. 3.2. Escrever e calcular a multiplicação correspondente à determinada adição de parcelas iguais. 3.3. Escrever e calcular a divisão correspondente à determinada subtração de parcelas iguais. 3.4. Resolver problemas de multiplicação (por 2, por 3, por 4 e por 5) envolvendo adição de 2, 3, 4, ou 5 parcelas iguais. 4.1. Relacionar a multiplicação por 2 e por 3 à determinação da metade e da terça parte de um número natural. 4.2. Comparar a metade e a terça parte da mesma quantidade e de quantidades distintas. 4.3. Comparar a metade e a terça parte de um mesmo inteiro e de inteiros distintos. 4.4. Comparar a metade e a terça parte de uma mesma medida e de medidas distintas. 5.1. Calcular mentalmente a soma e a subtração de dezenas exatas. 5.2. Calcular mentalmente adições em que uma das parcelas é uma dezena exata e a outra não. 5.3. Calcular mentalmente a adição de parcelas iguais. 5.4. Calcular mentalmente a divisão de um determinado número em parcelas iguais.
		3º ANO	1.1. Indicar a ordem e o valor posicional de cada um dos algarismos em números naturais até a ordem dos milhares. 1.2. Associar a decomposição à representação numérica e escrita por extenso dos números naturais até a ordem dos milhares. 1.3. Compreender o que são e como se vinculam as ordens e classes de um número natural. 1.4. Calcular adições e subtrações de números naturais com desagrupamento(reserva) no quadro valor de lugar. 2.1. Calcular mentalmente os múltiplos de 2,3,5 e 10 até a ordem das centenas. 2.2. Memorizar os fatos básicos da multiplicação e as tabuadas da multiplicação. 2.3. Resolver problemas relativos às ideias de disposição retangular e de combinação de elementos. 2.4. Utilizar a divisão por 2 para determinar se um número é par ou ímpar. 3.1. Calcular a Prova Real da soma e da diferença entre dois números naturais até a ordem das centenas. 3.2. Resolver, no algoritmo, problemas de adição de parcelas iguais por meio da operação de multiplicação. 3.3. Resolver problemas relativos às ideias de dividir igualmente uma determinada quantidade de elementos em determinado número de partes. 3.4. Relacionar a adição de parcelas iguais e a multiplicação para indicar quantas vezes um determinado número “cabe” em outro.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Sistema de Numeração Decimal: Classes, Ordens, Valor Posicional e Escrita Numérica.</p> <p>2. Números Naturais: Múltiplos e Divisores.</p> <p>3. Operações Aritméticas Fundamentais: Significados e Técnicas Operatórias</p> <p>4. Frações</p> <p>5. Cálculo Mental e Tabuada</p>	3º ANO	<p>4.1. Compreender a representação racional dos números fracionários.</p> <p>4.2. Nomear as frações próprias do inteiro.</p> <p>4.3. Ler e escrever por extenso frações próprias.</p> <p>4.4. Calcular $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, e $\frac{1}{10}$, de múltiplos de 2, 3, 4, 5 e 10, respectivamente.</p> <p>5.1. Calcular mentalmente a soma de até três números naturais utilizando a técnica do desagrupamento e do reagrupamento.</p> <p>5.2. Calcular mentalmente a diferença entre dois números naturais utilizando a técnica do completamento.</p> <p>5.3. Compreender e memorizar a tabuada da multiplicação por 2, 3, 4, 5 e por 6. .</p> <p>5.4. Compreender e memorizar os fatos básicos da multiplicação por 0, 1 e 10.</p>
		4º ANO	<p>1.1. Decompor números naturais da ordem dos milhares na forma polinomial.</p> <p>1.2. Representar números naturais da ordem dos milhares com algarismos romanos, egípcios e maias.</p> <p>1.3. Compreender as características fundamentais que estruturam os sistemas de numeração hindu-arábico, romano, egípcio e maia.</p> <p>1.4. Compreender noções de números decimais.</p> <p>2.1. Compreender o conceito de divisor de um número natural.</p> <p>2.2. Fatorar um número em termos dos seus divisores naturais.</p> <p>2.3. Fatorar os múltiplos de um número natural sendo este número um dos seus fatores.</p> <p>2.4. Compreender noções do que sejam números primos.</p> <p>2.1. Compreender o algoritmo operatório e calcular a divisão de dois números naturais indicando divisor, dividendo, quociente e resto.</p> <p>2.2. Calcular, no algoritmo, divisões exatas e não exatas com até dois algarismos no divisor.</p> <p>2.3. Interpretar e resolver problemas de divisão com uso do algoritmo.</p> <p>2.4. Memorizar a tabuada de divisão exata.</p> <p>3.1. Calcular o resultado de expressões numéricas que contenham alternadamente as operações de adição e subtração, com números naturais até da classe dos milhares.</p> <p>3.2. Calcular o produto de dois números naturais utilizando a decomposição de um ou dos dois fatores (distributividade da multiplicação em relação à adição).</p> <p>3.3. Identificar divisor, dividendo, quociente e resto de qualquer divisão de números naturais.</p> <p>3.4. Calcular e justificar, a partir da tabuada de multiplicação, a divisão de dois números naturais.</p> <p>4.1. Desenhar frações próprias do inteiro.</p> <p>4.2. Compreender noções de frações impróprias.</p> <p>4.3. Calcular frações próprias do inteiro no algoritmo da divisão.</p> <p>4.4. Comparar frações próprias.</p> <p>5.1. Calcular mentalmente o produto de três números naturais empregando a propriedade associativa.</p> <p>5.2. Calcular mentalmente a divisão de números naturais da ordem das dezenas empregando a técnica da decomposição do dividendo.</p> <p>5.3. Calcular mentalmente a divisão de dezenas ou centenas exatas por 2, 5 e 10.</p> <p>5.4. Calcular mentalmente divisões exatas de números naturais justificando-a pelo domínio da relação entre divisor e quociente como fatores do dividendo.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Sistema de Numeração Decimal: Classes, Ordens, Valor Posicional e Escrita Numérica.</p> <p>2. Números Naturais: Múltiplos e Divisores.</p> <p>3. Operações Aritméticas Fundamentais: Significados e Técnicas Operatórias</p> <p>4. Frações</p> <p>5. Cálculo Mental e Tabuada</p>	5º ANO	<p>1.1. Compor e decompor números naturais da ordem dos milhares na forma polinomial.</p> <p>1.2. Compreender as regras de arredondamento dos números naturais.</p> <p>1.3. Arredondar números naturais para a ordem mais próxima indicada.</p> <p>1.4. Relacionar décimos e dezenas.</p> <p>2.1. Determinar a partir da tabuada da multiplicação o conjunto dos divisores naturais de um número.</p> <p>2.2. Memorizar as regras de divisibilidade por 2, 3 e 5.</p> <p>2.3. Compreender porque o conjunto dos múltiplos de um número natural é infinito.</p> <p>2.4. Compreender porque o conjunto dos divisores naturais de um número é finito.</p> <p>3.1. Interpretar e resolver problemas empregando o algoritmo das operações de multiplicação ou divisão.</p> <p>3.2. Interpretar e resolver um mesmo problema por mais de uma operação.</p> <p>3.3. Interpretar e resolver problemas que demandem a realização de mais de uma operação para a obtenção da resposta.</p> <p>3.4. Calcular, em diferentes ordens, o produto de dois números naturais utilizando a decomposição de um ou dos dois fatores (distributividade da multiplicação em relação à adição).</p> <p>4.1. Distinguir frações próprias de frações impróprias.</p> <p>4.2. Calcular frações próprias e impróprias do inteiro no algoritmo da divisão.</p> <p>4.3. Dispor sobre uma semi-reta orientada frações próprias e impróprias do inteiro.</p> <p>4.4. Calcular, por meio da representação pictórica, a adição e/ou subtração de duas ou mais frações próprias do inteiro com denominadores iguais.</p> <p>5.1. Memorizar a tabuada da multiplicação por 4, 6 e 7.</p> <p>5.2. Calcular mentalmente o produto de qualquer número natural da ordem das dezenas por 10, 100 e por 1.000 empregando a técnica da decomposição.</p> <p>5.3. Calcular mentalmente frações próprias de um número e de uma quantidade.</p> <p>5.4. Calcular mentalmente divisões não exatas empregando a técnica da transformação da divisão em adição de frações próprias.</p> <p>2.2. Calcular a Prova Real da Divisão por meio do Algoritmo de Euclides.</p> <p>2.3. Interpretar e resolver problemas de multiplicação e de divisão.</p> <p>2.4. Relacionar a divisão com a subtração.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. Figuras Geométricas Planas II: Classificação, Elementos e Características. 2. Pontos e Localização 3. Ângulos e Direção 4. Retas e Sentidos	G4	1.1. Identificar vértices e arestas em figuras planas. 1.2. Distinguir triângulos e quadriláteros tendo como critério de distinção a quantidade de vértices e arestas. 1.3. Desenhar triângulos, retângulos e circunferências em malhas quadriculadas e pontilhadas. 2.1. Indicar a localização de pessoas e objetos adotando seu próprio corpo como referencial. 2.2. Indicar a localização de pessoas e objetos a partir de determinado referencial. 2.3 Construir representações do espaço empregando pontos para representar determinado referencial. 3.1. Compreender comandos de orientação do movimento. 3.2. Identificar as direções vertical, horizontal e diagonal 3.3. Percorrer itinerários executando as mudanças de direção indicadas. 4.1. Distinguir linhas retas de linhas curvas. 4.2. Desenhar linhas retas e curvas. 4.3. Representar com linhas no plano trajetórias desenvolvidas em determinada direção.
		G5	1.1. Identificar polígonos no ambiente físico. 1.2. Identificar polígonos nas faces das figuras espaciais. 1.3. Distinguir retângulos de quadrados e relacionar circunferências de círculos. 2.1. Indicar a localização de pessoas e objetos em relação a mais de um referencial empregando todas as possibilidades de relações topológicas e de lateralidade. 2.2. Descrever representações do espaço indicando a localização dos elementos representados em relação a mais de um referencial. 2.3. Desenhar representações do espaço sob visão vertical. 3.1. Descrever movimentos indicando a direção em que ocorre em relação a um dado referencial. 3.2. Elaborar itinerário a ser percorrido para deslocar-se entre dois locais na sua comunidade. 3.3. Identificar o vértice comum a dois lados de um polígono. 4.1. Descrever trajetórias de ida e volta - direita e esquerda, para frente para trás, num deslocamento entre dois locais do mundo físico. 4.2. Compreender que toda direção admite dois sentidos. 4.3. Representar no plano itinerários orientando a trajetória conforme mudanças de sentido.
		1º ANO	1.1. Compreender que a classificação das figuras geométricas planas é independente de sua posição e do tamanho de sua representação no plano. 1.2. Relacionar a quantidade de vértices e de arestas dos polígonos. 1.3. Identificar as dimensões comprimento e largura das figuras geométricas planas. 2.1. Compreender noções de pontos cardeais. 2.2. Memorizar os pontos cardeais. 2.3. Compreender o papel do sol como parâmetro para definição dos pontos cardeais.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. Figuras Geométricas Planas II: Classificação, Elementos e Características. 2. Pontos e Localização 3. Ângulos e Direção 4. Retas e Sentidos	1º ANO	3.1. Identificar a direção em que se desenvolvem determinados movimentos. 3.2. Traçar na malha quadriculada ou pontilhada a representação de movimentos a partir de sua descrição em termos das mudanças de direção em que se desenvolvem. 3.3. Identificar convencionalmente os lados consecutivos de um polígono. 4.1. Orientar segmentos de reta conforme um determinado sentido. 4.2. Descrever movimentos no plano empregando as expressões horizontal para a direita/esquerda e vertical para cima/baixo. 4.3. Representar no plano itinerários orientando a trajetória conforme mudanças de sentido indicadas em função de todas as noções de lateralidade e dos pontos cardeais.
		2º ANO	1.1. Distinguir as figuras geométricas planas tendo como critério de distinção a quantidade de vértices e arestas. 1.2. Descrever figuras geométricas planas a partir de seus elementos. 1.3. Determinar quais e calcular quantas figuras geométricas planas compõem as faces de determinadas figuras espaciais. 2.1. Relacionar os pontos cardeais às noções de lateralidade. 2.2. Desenhar representações do espaço empregando os pontos cardeais. 2.3. Descrever representações do espaço indicando a localização dos elementos representados em função dos pontos cardeais. 3.1. Traçar no plano a representação de movimentos a partir de sua descrição em termos das mudanças de direção em que se desenvolvem. 3.2. Descrever textualmente movimentos entre dois pontos do plano empregando as noções de lateralidade e os pontos cardeais para indicar as mudanças de direção. 3.3. Associar o polígono e a região poligonal que ele determina. 4.1. Compreender noções do conceito de reta. 4.2. Compreender os usos das setas para indicar itinerários na malha quadriculada e pontilhada. 4.3. Representar itinerários na malha quadriculada ou pontilhada empregando setas para indicar mudanças de direção e sentido.
		3º ANO	1.1. Distinguir dentre os quadriláteros o trapézio, o paralelogramo, o losango, o retângulo e o quadrado. 1.2. Identificar as propriedades comuns nas às medidas e relações entre os lados dos trapézios, paralelogramos, losangos, retângulos e quadrados. 1.3. Desenhar em malhas quadriculadas e pontilhadas trapézios, paralelogramos, losangos, retângulos e quadrados. 2.1. Identificar os pontos cardeais e colaterais. 2.2. Desenhar representações do espaço empregando os pontos cardeais e colaterais. 2.3. Relacionar os pontos colaterais às noções de lateralidade. 3.1. Nomear convencionalmente os vértices dos polígonos. 3.2. Nomear convencionalmente as arestas dos polígonos. 3.3. Relacionar as noções de giro e inclinação com a mudança de direção.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. Figuras Geométricas Planas II: Classificação, Elementos e Características. 2. Pontos e Localização 3. Ângulos e Direção 4. Retas e Sentidos	3º ANO	4.1. Descrever textualmente itinerários representados por meio de setas em malhas quadriculadas ou pontilhadas. 4.2. Compreender noções de paralelismo e concorrência entre retas. 4.3. Identificar segmentos de reta paralelos ou concorrentes no mundo físico ou em obras de arte.
		4º ANO	1.1. Distinguir dentre as figuras geométricas planas os quadriláteros, o pentágono e o hexágono. 1.2. Identificar as características comuns às medidas dos lados e relações entre os lados dos trapézios, paralelogramos, losangos, retângulos e quadrados. 1.3. Compreender as funções e as técnicas de uso da régua, do esquadro e do compasso para desenhar figuras geométricas planas. 2.1. Identificar todos os pontos cardeais e colaterais em representações do espaço. 2.2. Relacionar os pontos colaterais às noções de lateralidade. 2.3. Descrever a localização de determinados pontos em função dos pontos cardeais e colaterais. 3.1. Compreender noções do conceito de ângulo. 3.2. Identificar e nomear convencionalmente todos os ângulos dos polígonos. 3.3. Identificar ângulos em representações artísticas e no ambiente físico. 4.1. Identificar nos polígonos arestas paralelas e concorrentes. 4.2. Classificar retas, semi-retas e segmentos de reta em paralelos, concorrentes. 4.3. Traçar as retas suportes das arestas dos polígonos.
		5º ANO	1.1. Compreender o conceito de polígono convexo. 1.2. Distinguir círculo e circunferência. 1.3. Identificar polígonos convexos regulares e não regulares. 2.1. Ler mapas geográficos empregando os conceitos de lateralidade, pontos cardeais e colaterais. 2.2. Relacionar no planisfério do mapa mundi o oriente, o ocidente, o norte e o sul aos pontos cardeais. 3.1. Identificar ângulos retos nos polígonos. 3.2. Dominar a técnica de uso do esquadro e do transferidor para medir ângulos. 3.3. Classificar ângulos em retos, agudos ou obtusos. 4.1. Identificar retas perpendiculares. 4.2. Identificar em representações planas - mapas, maquetes e plantas baixas, relações de paralelismo e concorrência. 4.3. Compreender a classificação dos triângulos e quadriláteros em função da relação de concorrência entre seus lados.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	1. Massa: 2. Área: 3. Sistema Monetário	G4	1.1. Comparar as massas de dois ou mais objetos e estabelecer o mais pesado e o mais leve. 1.2. Estimar a massa de um determinado objeto tendo como parâmetro outro do qual a massa é conhecida. 1.3. Identificar os usos sociais das medidas de massa. 2.1. Identificar a região exterior e a região interior dos polígonos. 2.2. Identificar superfícies no ambiente físico. 2.3. Comparar superfícies para estabelecer a maior e a menor. 3.1. Compreender noções do conceito de escambo. 3.2. Compreender a função do dinheiro. 3.3. Identificar as cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.
		G5	1.1. Conhecer os instrumentos de medida da grandeza massa. 1.2. Ler medidas de massa. 1.3. Calcular a massa resultante da junção de dois objetos dos quais a massa é conhecida. 2.1. Distinguir superfície de contorno. 2.2. Desenhar no plano representação de superfícies. 2.3. Identificar regiões poligonais. 3.1. Ler preços. 3.2. Comparar o valor de cédulas e moedas do real. 3.3. Compreender a relação de inclusão entre os centavos do real e o real
		1º ANO	1.1. Compreender noções do que é o quilograma e o grama. 1.2. Comparar as massas de objetos indicadas em quilogramas e em gramas. 1.3. Resolver problemas que demandem calcular a massa resultante de uma adição ou subtração das massas de até três objetos. 2.1. Distinguir polígono de região poligonal. 2.2. Desenhar regiões poligonais de um determinado formato. 2.3. Identificar regiões poligonais no ambiente físico, em obras de arte e nas figuras espaciais. 3.1. Ler e escrever preços por extenso. 3.2. Estabelecer equivalências de cada uma para com todas as cédulas do real. 3.3. Calcular mentalmente trocos empregando a técnica do completamento.
		2º ANO	1.1. Estimar a massa de objetos em gramas e em quilogramas. 1.2. Ler e escrever convencionalmente a medida de massa de objetos. 1.3. Compreender a regra de conversão de quilograma em grama e vice-versa. 2.1. Identificar os componentes das dimensões de uma região poligonal: comprimento e largura. 2.2. Desenhar superfícies e regiões poligonais em malhas quadriculadas. 2.3. Calcular áreas de superfícies e regiões poligonais representadas em malhas quadriculadas. 3.1. Organizar cédulas e moedas da maior para a menor e determinar o valor que juntas representam. 3.2. Compor e decompor valores em função das cédulas e moedas do real existentes. 3.3. Resolver problemas de adição e subtração envolvendo o uso do dinheiro

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	1. Massa: 2. Área: 3. Sistema Monetário	3º ANO	<p>1.1. Compreender as relações de conversão de quilogramas em gramas.</p> <p>1.2. Resolver problemas do campo aditivo relativos à grandeza massa que demandem calcular o subtraendo ou a segunda parcela da adição sendo conhecidas, respectivamente o minuendo e a diferença, a primeira parcela e a soma.</p> <p>1.3. Resolver problemas do campo aditivo relativos à grandeza massa que demandem calcular a soma e a diferença entre duas massas cujas medidas foram indicadas em kg e g.</p> <p>2.1. Distinguir área de perímetro.</p> <p>2.2. Calcular áreas convencionalmente.</p> <p>2.3. Ampliar e reduzir áreas em malhas quadriculadas e pontilhadas.</p> <p>3.1. Compreender o centavo como fração do real.</p> <p>3.2. Relacionar as frações próprias $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, e $\frac{1}{10}$ do real, respectivamente às moedas de 50, 25 e 10 centavos.</p> <p>3.3. Resolver problemas do campo aditivo relativos ao cálculo de somas e trocos envolvendo o real.</p>
		4º ANO	<p>1.1. Converter, no algoritmo, quilogramas em gramas e gramas em miligramas.</p> <p>1.2. Converter, no algoritmo, quilogramas em toneladas e toneladas em quilogramas.</p> <p>1.3. Resolver problemas do campo multiplicativo relativos à grandeza massa.</p> <p>2.1. Conhecer e empregar as unidades de medida de área.</p> <p>2.2. Determinar a unidade de medida de área adequada ao objeto cuja superfície será medida.</p> <p>2.3. Resolver problemas relativos ao cálculo ou estimativa da área de regiões poligonais ou terrenos.</p> <p>3.1. Estabelecer equivalências entre frações do real e os múltiplos do real.</p> <p>3.2. Calcular a soma e a diferença entre valores em reais no algoritmo com desagrupamento, reagrupamento e uso da vírgula.</p> <p>3.3. Resolver problemas do campo multiplicativo envolvendo valores em reais.</p>
		5º ANO	<p>1.1. Compreender o miligrama e o grama como frações do quilograma.</p> <p>1.2. Compreender a tonelada como múltiplo do quilograma.</p> <p>1.3. Comparar medidas de massa expressas em miligramas, grama, quilogramas ou toneladas.</p> <p>2.1. Calcular a área de regiões quadradas e retangulares por meio do produto das dimensões.</p> <p>2.2. Compreender a fórmula de cálculo da área dos triângulos.</p> <p>2.3. Resolver problemas relativos ao cálculo da área de regiões poligonais quando se conhece o seu perímetro e vice-versa.</p> <p>3.1. Representar os valores das moedas na forma de frações decimais.</p> <p>3.1. Calcular descontos e acréscimos percentuais: 10, 20, 25 e 50%.</p> <p>3.3. Compreender noções de juros e lucros.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1. Gráficos 2. Probabilidade	G4	1.1. Representar a contagem por meio de pictogramas. 1.2. Ler informações apresentadas em gráficos de colunas. 1.3. Comparar informações apresentadas em gráficos de colunas. 2.1. Compreender noções do conceito de acaso. 2.2. Empregar as expressões sempre, com certeza, nunca e impossível coerente com as situações representativas do seu significado. 2.3. Classificar eventos em certos ou impossíveis.
		G5	1.1. Ler gráficos de colunas e de barras. 1.2. Identificar informação explícita apresentada em gráficos de colunas e de barras. 1.3. Elaborar gráficos de colunas. 2.1. Compreender noções do conceito de aleatório. 2.2. Empregar as expressões às vezes, talvez e é possível coerente com as situações representativas do seu significado. 2.3. Distinguir eventos certos ou impossíveis de eventos prováveis.
		1º ANO	1.1. Identificar o título, a legenda, e o rótulo dos eixos em gráficos de colunas e de barras. 1.2. Inferir informações implícitas apresentadas em gráficos de colunas e de barras. 1.3. Interpretar gráficos de colunas e de barras. 2.1. Descrever todas as possibilidades de um evento simples provável. 2.2. Projetar todas as possibilidades em eventos aleatórios. 2.3. Resolver situações problemas relativas aos conceitos de acaso e aleatório.
		2º ANO	1.1. Identificar o título, a legenda, o rótulo dos eixos, as linhas de grade e a fonte em gráficos de colunas e de barras. 1.2. Elaborar gráficos de colunas ou de barras a partir de informações sistematizadas em tabelas de dupla entrada. 1.3. Coletar e sistematizar informações em gráficos de colunas ou de barras. 2.1. Compreender noções da ideia de chance. 2.2. Classificar eventos aleatórios como certo, muito provável, pouco provável e improvável. 2.3. Comparar as probabilidades de ocorrência de eventos aleatórios.
		3º ANO	1.1. Identificar diferenças, acréscimos e decréscimos em gráficos de colunas e de barras. 1.2. Resolver problemas a partir das informações de um gráfico e/ ou tabela. 1.3. Produzir texto escrito a partir da interpretação de gráficos de colunas e de barras. 2.1. Descrever em tabelas de dupla entrada o espaço amostral de eventos aleatórios. 2.2. Descrever em tabelas de dupla entrada as combinações possíveis de dois eventos aleatórios. 2.3. Resolver problemas relativos à determinação ou comparação da probabilidade de ocorrerem dois ou mais eventos aleatórios.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1. Gráficos	4º ANO	1.1. Ler e interpretar gráficos de colunas e de barras duplas. 1.2. Ler e interpretar gráficos de linhas. 1.3. Inferir informações relativas ao crescimento ou decréscimo de uma variável ou fenômeno representado em gráficos de linhas. 2.1. Inferir tendências ou chances de ocorrência de um determinado evento sobre o qual há um rol de dados apresentados em gráficos ou tabelas. 2.2. Calcular e representar a probabilidade de um evento ocorrer utilizando frações. 2.3. Resolver problemas que demandem calcular a probabilidade da ocorrência de determinado evento.
	2. Probabilidade	5º ANO	1.1. Produzir texto escrito a partir da interpretação de gráficos de colunas, barras e de linhas. 1.2. Resolver problemas a partir das informações explícitas apresentadas em gráficos de colunas, barras e de linhas. 1.3. Elaborar gráficos de linhas a partir de informações apresentadas em tabelas de dupla entrada. 2.1. Escrever a probabilidade de um evento acontecer como fração própria da quantidade de eventos do espaço amostral. 2.2. Calcular a probabilidade de um evento ocorrer e comunicar o resultado utilizando frações centesimais ou porcentagens. 2.3. Comparar a probabilidade da ocorrência de dois ou mais eventos através das frações que representam as chances de ocorrência de cada um.

II UNIDADE			
EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	1. Noções de Lógica Formal	G4	1.1. Distinguir afirmação de indagação. 1.2. Classificar sentenças matemáticas em verdadeiras ou falsas. 1.3. Compreender o significado equivalente e o significado contrário de uma sentença.
		G5	1.1. Compreender o emprego lógico dos termos todo, algum, alguns e nenhum. 1.2. Classificar sentenças que empregam os termos todo, algum, alguns e nenhum em verdadeiras ou falsas. 1.3. Compreender o valor lógico da relação de igualdade.
		1º ANO	1.1. Escrever sentenças matemáticas com valor lógico equivalente ou contrário ao significado de uma determinada sentença. 1.2. Classificar relações de igualdade e de desigualdade em verdadeiras ou falsas. 1.3. Determinar qual número satisfaz a uma determinada condição de igualdade e quais a alteram.
		2º ANO	1.1. Deduzir conclusão de uma sentença. 1.2. Identificar as conclusões falsas extraídas de uma sentença. 1.2. Escrever, empregando os termos todo, algum, alguns e nenhum, a negativa de uma sentença dada.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

		3º ANO	1.1. Justificar a correção das operações de adição e subtração uma operação através de sua operação inversa. 1.2. Compreender o que é a Prova Real das operações. 1.3. Calcular a Prova Real da adição e da subtração.
--	--	--------	--

II UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	2. Noções de Lógica Formal	4º ANO	1.1. Compreender as propriedades da igualdade. 1.2. Completar expressões numéricas de modo a torná-las iguais ou desiguais. 1.3. Justificar a correção da divisão exata através da multiplicação.
		5º ANO	1.1. Calcular a Prova real da multiplicação. 1.2. Compreender o que é o Algoritmo de Euclides. 1.3. Calcular a Prova Real das divisões não exatas através do Algoritmo de Euclides.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p>1. Sistema de Numeração Decimal</p> <p>2. Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Resolução de Problemas</p>	G4	<p>1.1. Estabelecer a relação biunívoca-numeral quantidade.</p> <p>1.2. Identificar e grafar todos os números de 1 a 20.</p> <p>1.3. Comparar quantidades a partir dos números que lhes representam.</p> <p>2.1. Interpretar problemas do campo aditivo relacionando as informações apresentadas com as operações de adição e subtração.</p> <p>2.2. Compreender o significado e o emprego do sinal de adição e de subtração.</p> <p>2.3. Escrever a resposta do problema coerente com a pergunta elaborada.</p> <p>3.1. Identificar em representações pictóricas a metade e a terça parte de um inteiro.</p> <p>3.2. Determinar a metade e a terça de uma quantidade pela separação desta em dois ou três conjuntos de mesma cardinalidade.</p> <p>3.3. Compreender que qualquer número/quantidade par admite a existência de duas metades inteiras.</p> <p>4.1. Compreender os usos sociais dos números decimais para representar quantidades/medidas menores do que 1.</p> <p>4.2. Identificar números decimais em preços e medidas de massa e de comprimento.</p> <p>4.3. Compreender noções da função da vírgula nos números decimais.</p> <p>5.1. Calcular mentalmente adições que arredondam um determinado número natural para a dezena mais próxima.</p> <p>5.2. Calcular mentalmente subtrações em que as unidades do minuendo coincidem com o subtraendo.</p> <p>5.3. Memorizar a sucessão dos números naturais até 30.</p>
	<p>3. Frações: do inteiro, do número e da quantidade</p> <p>3. Números Decimais</p> <p>4. Cálculo Mental e Tabuada</p>	G5	<p>1.1. Identificar e grafar todos os números naturais de 1 a 50</p> <p>1.2. Determinar o antecessor e o sucessor de um número natural da ordem das dezenas.</p> <p>1.3. Ler números ordinais.</p> <p>2.1. Registrar com números o cálculo representativo de um problema de adição ou subtração.</p> <p>2.3. Resolver problemas do campo aditivo que demandem calcular adição com reagrupamento e subtração com desagrupamento.</p> <p>2.3. Calcular, com estratégias próprias, o dobro e a metade de números naturais redondos ou não menores do que 30.</p> <p>3.1. Ler as representações pictóricas das frações próprias $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{3}$ em diferentes inteiros.</p> <p>3.2. Desenhar representações pictóricas ilustrativas das frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{3}$.</p> <p>3.3. Calcular a metade e a terça parte - inteiras, de quantidades que as admitam.</p> <p>4.1. Ler números decimais em preços e medições.</p> <p>4.2. Identificar números decimais menores do que 1.</p> <p>4.3. Compreender noções do conceito de décimos de um inteiro.</p> <p>5.1. Calcular mentalmente adições em que uma das parcelas é uma dezena exata e a outra não.</p> <p>5.2. Calcular mentalmente subtrações empregando as noções de completamento.</p> <p>5.3. Memorizar adições em que as parcelas são idênticas.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Sistema de Numeração Decimal	1º ANO	1.1. Decompor e escrever por extenso números naturais não redondos da ordem das dezenas
	2. Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Resolução de Problemas		1.2. Comparar números naturais com o mesmo algarismo em ordens diferentes.
			1.3. Escrever a sequência das dezenas exatas na ordem das centenas a partir do domínio da série cíclica.
			2.1. Compreender os procedimentos de cálculo da adição e da subtração no algoritmo.
			2.2. Resolver problemas de adição e subtração com reagrupamento e desagrupamento, respectivamente.
3. Frações: do inteiro, do número e da quantidade	2º ANO	2.3. Compreender através da operação de adição noções da multiplicação e da operação de subtração noções da divisão.	
		3.1. Calcular a metade de qualquer quantidade representada por um número par menor do que 100.	
4. Números Decimais	2º ANO	3.2. Ler representações pictóricas ilustrativas de frações próprias do inteiro.	
		3.3. Resolver problemas que demandem determinar a metade ou a terça parte de um inteiro ou de uma quantidade.	
5. Cálculo Mental e Tabuada	2º ANO	4.1. Compreender a associação da fração própria $\frac{1}{2}$ ao número decimal 0,5.	
		4.2. Identificar em números decimais a parte inteira e a parte fracionária.	
		4.3. Comparar números decimais com números naturais.	
		5.1. Contar de 2 em 2, de 3 em 3 e de 5 em 5 até 30.	
		5.2. Calcular por meio da adição de parcelas idênticas o dobro de um número natural da ordem das dezenas.	
		5.3. Memorizar a metade de números de números naturais pares.	
		1.1. Colocar em ordem crescente e decrescente números naturais redondos ou não da ordem das centenas.	
		1.2. Decompor e escrever por extenso números naturais redondos ou não da ordem das centenas.	
		1.3. Determinar o valor posicional de cada um dos algarismos dos números naturais da ordem das centenas.	
		2.1. Identificar os termos da adição e da subtração.	
		2.2. Representar e calcular a adição de duas ou mais parcelas iguais por meio da multiplicação.	
		2.3. Interpretar e resolver problemas de divisão por 2, 3, 4, 5, 6 e por 10 sem uso do algoritmo da divisão.	
		3.1. Relacionar a adição de dois ou três números iguais à determinação, respectivamente, do dobro e do triplo desse número.	
		3.2. Calcular e justificar a partir da tabuada de multiplicação por 2 e por 3 a metade e a terça parte de um número ou de uma quantidade.	
		3.3. Resolver problemas que demandem calcular a metade e a terça parte de um número ou de uma quantidade.	
		4.1. Ler números decimais demarcando a parte inteira e a parte decimal.	
		4.2. Comparar e ordenar números decimais.	
		4.3. Dispor sob segmento de reta orientado números naturais e decimais.	
		5.1. Calcular mentalmente a adição em que uma das parcelas é uma centena e a outra é uma dezena exata.	
		5.2. Calcular mentalmente o dobro e o triplo de qualquer número natural.	
		5.3. Calcular mentalmente a metade de qualquer número natural par até da ordem das centenas.	

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Sistema de Numeração Decimal 2. Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Resolução de Problemas 3. Frações: do inteiro, do número e da quantidade 4. Números Decimais 5. Cálculo Mental e Tabuada	3º ANO	1.1. Compor e ler números naturais redondos ou não na ordem dos milhares. 1.2. Decompor e escrever por extenso números naturais redondos ou não na ordem dos milhares. 1.3. Identificar a ordem de cada algarismo que compõe números naturais redondos ou não na classe dos milhares. 2.1. Calcular o produto de dois números naturais sendo um deles não redondo e da ordem das centenas no algoritmo da multiplicação. 2.2. Calcular e justificar a partir da multiplicação a divisão de números naturais da ordem das centenas por 2, 3, 4, 5, 6 e por 10. 2.3. Associar as divisões por 2,3, 5 e 10 à determinação, respectivamente, da metade, um terço, um quinto e um décimo de um determinado número ou de uma determinada quantidade. 3.1. Ler e escrever por extenso as frações próprias do inteiro quando ilustradas por representações pictóricas. 3.2. Calcular, no algoritmo da divisão, quaisquer frações próprias de números naturais redondos ou não até a ordem dos milhares. 3.3. Resolver problemas que demandem calcular no algoritmo frações próprias do inteiro, do número e da quantidade. 4.1. Compreender a relação entre números decimais e divisões com resto. 4.2. Calcular a adição de dois números decimais. 4.3. Representar números decimais por meio de ilustrações e vice-versa. 5.1. Memorizar a tabuada da multiplicação por 6, 7, 8 e por 9. 5.2. Calcular mentalmente subtrações em que o subtraendo termina em 9 por meio da técnica do complemento do subtraendo e do minuendo. 5.3. Memorizar divisões na ordem das dezenas justificando-as pelo domínio da tabuada da multiplicação.
		4º ANO	1.1. Decompor números naturais redondos ou não na classe dos milhares. 1.2. Compreender a regularidade da multiplicação de qualquer número natural redondo ou não por 10, 100 e por 1.000. 1.3. Converter unidades de milhar em dezenas de centenas, centenas em dezenas de dezenas e dezenas em dezenas de unidades. 2.1. Calcular o produto de dois números naturais não redondos da ordem das dezenas. 2.2. Calcular a divisão exata ou não de dois números naturais sendo o divisor da ordem das dezenas e o dividendo até da ordem dos milhares. 2.3. Resolver problemas de multiplicação e de divisão e descrever o significado de cada um dos números do algoritmo.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

- 3.1. Comparar frações próprias do mesmo inteiro ou da mesma quantidade e de inteiros ou quantidades distintas.
- 3.2. Associar números decimais às suas respectivas representações pictóricas.
- 3.3. Relacionar números decimais às suas possíveis representações na forma de frações decimais ou centesimais.

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1. Sistema de Numeração Decimal	4º ANO	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Decompor e escrever por extenso números decimais. 4.2. Associar a forma fracionária e decimal de um número racional. 4.3. Resolver, no algoritmo, problemas que demandem calcular a soma ou a diferença entre dois números decimais com desagrupamento e reagrupamento. 5.1. Calcular mentalmente divisões na ordem das centenas. 5.2. Calcular mentalmente frações próprias do número/quantidade. 5.3. Calcular mentalmente o produto de dois números naturais da ordem das dezenas aplicando a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição.
	2. Operações Aritméticas Fundamentais: Algoritmo e Resolução de Problemas 3. Frações: do inteiro, do número e da quantidade 4. Números Decimais 5. Cálculo Mental e Tabuada	5º ANO	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Comparar e ler números decimais até a ordem dos milésimos. 1.2. Decompor e escrever por extenso números decimais até a ordem dos milésimos. 1.3. Comparar e sequenciar em ordem crescente ou decrescente números decimais. 2.1. Calcular o produto de dois números naturais não redondos aplicando a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição. 2.2. Calcular no algoritmo divisões exatas ou não empregando ou não a técnica de decomposição do dividendo. 2.3. Resolver problemas de divisão com uso do algoritmo identificando cada um dos termos da operação e os seus respectivos significados no problema. 3.1. Calcular, por meio da representação racional, a adição e/ou subtração de duas ou mais frações próprias do inteiro com denominadores iguais. 3.2. Calcular, no algoritmo da divisão, o número natural representado na forma de fração aparente e o número misto representado na forma de fração imprópria. 3.3. Resolver problemas que demandem calcular o produto ou o quociente de uma fração por um número natural até a ordem das dezenas. 4.1. Calcular no algoritmo o produto de um número decimal por um número natural até da ordem das dezenas. 4.2. Calcular no algoritmo a divisão de um número decimal por 10, 100 e por 1.000. 4.3. Resolver no algoritmo problemas que demandem calcular o produto ou a divisão de um número decimal por um número natural, em particular, por 10, 100 e por 1.000. 5.1. Calcular mentalmente divisões de números naturais da ordem dos milhares por 2, 3, 5 e 10 justificando-as pelo domínio da tabuada de multiplicação. 5.2. Calcular mentalmente frações decimais de números exatos até da ordem dos milhares. 5.3. Calcular mentalmente a adição ou a subtração de frações com denominadores iguais.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. Poliedros 2. Corpos Redondos 3. Retas e Simetrias	G4	1.1. Distinguir figuras geométricas planas de figuras espaciais. 1.2. Distinguir prismas de pirâmides a partir do critério do paralelismo das faces. 2.1. Distinguir cone, cilindro e esfera. 2.2. Associar o cone, o cilindro e a esfera à objetos do ambiente físico que tenham o mesmo formato. 3.1. Identificar segmentos de reta nas arestas dos poliedros. 3.2. Compreender noções do conceito de simetria.
		G5	1.1. Identificar faces, vértices e arestas dos poliedros. 1.2. Identificar o formato das faces dos poliedros, das bases dos prismas e das pirâmides. 2.1. Identificar os elementos que compõem o cone, o cilindro e a esfera. 2.2. Desenhar cones, cilindros e esferas. 3.1. Identificar a direção de segmentos de reta. 3.2. Distinguir figuras simétricas de figuras assimétricas.
		1º ANO	1.1. Descrever as faces e as relações entre elas nos poliedros, nos primas e nas pirâmides. 1.2. Desenhar poliedros, prismas e pirâmides. 2.1. Distinguir a planificação do cone, do cilindro e da esfera. 2.2. Identificar a dimensão altura no cone, no cilindro e na esfera. 3.1. Descrever a relação entre os lados dos poliedros. 3.2. Desenhar figuras simétricas em malhas quadriculadas ou pontilhadas.
		2º ANO	1.1. Distinguir altura, comprimento e largura em poliedros, prismas e pirâmides. 1.2. Desenhar poliedros, prismas e pirâmides sob vista frontal. 2.1. Desenhar cones, cilindros e esferas sob vista frontal, lateral e espacial. 2.2. Planificar cones, cilindros e esferas. 3.1. Compreender noções de paralelismo e de concorrência. 3.2. Nomear convencionalmente as arestas dos poliedros e dos polígonos.
		3º ANO	1.1. Compreender como se planifica e identificar a planificação dos poliedros, prismas e pirâmides. 1.2. Desenhar poliedros, prismas e pirâmides sob vista frontal, lateral e espacial. 2.1. Ampliar e reduzir cones, cilindros e esferas em malhas pontilhadas ou quadriculadas. 2.2. Identificar o fator de ampliação ou redução da altura de cones, cilindros e esferas quando transformados em malhas pontilhadas ou quadriculadas. 3.1. Distinguir reta, segmento de reta e semi-reta. 3.2. Ampliar e reduzir figuras simétricas em malhas pontilhadas ou quadriculadas.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GEOMETRIA	1. Poliedros	4º ANO	1.1. Distinguir poliedros, prismas e pirâmides. 1.2. Quantificar vértices, faces e arestas nos poliedros, nos prismas e nas pirâmides. 2.1. Comparar o cone, o cilindro e a esfera entre si e em relação aos prismas e pirâmides. 2.2. Quantificar vértices, faces e arestas em cones, cilindros e esferas. 4.1. Classificar a relação entre os lados de figuras planas e espaciais como: ou concorrentes, ou perpendiculares ou paralelos. 4.2. Distinguir simetria de reflexão.
	2. Corpos Redondos 3. Retas e Simetrias	5º ANO	1.1. Identificar os cinco poliedros de Platão. 1.2. Identificar poliedros regulares ou não regulares a partir da verificação da validade/ocorrência da Relação de Euler. 2.1. Compreender noções de troncos de cone e de semi-esfera. 2.2. Desenhar representações de troncos de cone e de semi esfera. 3.1. Relacionar vértices, arestas e ângulos em polígonos. 3.2. Ampliar e reduzir figuras simétricas no Plano Cartesiano sob um determinado fator de redução ou ampliação previamente fixado.

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	1. Capacidade	G4	1.1. Compreender noções do conceito de capacidade. 1.2. Comparar objetos do ambiente físico e estabelecer qual tem a maior e a menor capacidade. 2.1. Compreender noções da grandeza temperatura. 2.2. Comparar a temperatura de objetos do mundo físico e estabelecer qual tem a maior e qual tem a menor temperatura. 3.1. Distinguir as cédulas e moedas do real. 3.2. Ler preços.
	2. Temperatura Sistema Monetário II: 3. Problemas Aditivos	G5	1.1. Identificar objetos que têm volume de objetos que têm capacidade. 1.2. Estimar a capacidade de objetos do ambiente físico a partir do conhecimento da capacidade de determinado objeto. 2.1. Conhecer os instrumentos de medida da grandeza temperatura. 2.2. Identificar objetos e equipamentos cujo funcionamento está relacionado com a dinâmica da grandeza temperatura. 3.1. Estabelecer correspondências e trocas entre cédulas e moedas do real. 3.2. Calcular a adição e a subtração de valores em reais.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

		1º ANO	<p>1.1. Ler medidas de capacidades indicadas com a unidade de medida padrão.</p> <p>1.2. Comparar a capacidade de objetos do ambiente físico e estabelecer qual tem o maior e o menor volume.</p> <p>2.1. Distinguir o instrumento de medida da grandeza calor dos instrumentos de medida das demais grandezas.</p> <p>2.2. Ler temperaturas indicadas na Escala Celsius.</p> <p>3.1. Ler e escrever por extenso preços representados por números decimais.</p> <p>3.2. Resolver problemas de adição e subtração envolvendo preços representados por números decimais.</p>
--	--	--------	--

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
GRANDEZAS E MEDIDAS	<p>1. Capacidade</p> <p>2. Temperatura</p> <p>Sistema Monetário II:</p> <p>3. Problemas Aditivos</p>	2º ANO	<p>1.1. Resolver problemas que demandem adicionar ou subtrair capacidades indicadas com números decimais.</p> <p>1.2. Conhecer os submúltiplos da unidade de medida de capacidade: o mililitro.</p> <p>2.1. Ler e escrever por extenso temperaturas indicadas na Escala Celsius.</p> <p>2.2. Comparar temperaturas indicadas na Escala Celsius e estabelecer a maior e a menor delas.</p> <p>3.1. Identificar o valor posicional dos números em preços representados por números decimais.</p> <p>3.1. Calcular o produto e o quociente de preços - representados por números decimais, por números naturais até da ordem das dezenas.</p>
		3º ANO	<p>1.1. Resolver problemas que demandem adicionar ou subtrair capacidades indicadas com números decimais.</p> <p>1.2. Resolver problemas que demandem multiplicar ou dividir determinada capacidade indicada com números decimais por números naturais da ordem das unidades ou das dezenas.</p> <p>2.1. Comparar temperaturas indicadas com números decimais.</p> <p>2.2. Resolver problemas que demandem calcular a variação de temperaturas indicadas na Escala Celsius.</p> <p>3.1. Associar cédulas de determinado valor e a quantidade de moedas de determinado valor que lhe equivalem.</p> <p>3.2. Calcular a soma e a diferença entre valores em reais representados por números decimais empregando a técnica do desagrupamento ou decomposição.</p>
		4º ANO	<p>1.1. Comparar e converter para a unidade padrão medidas de capacidade indicadas com unidades distintas.</p> <p>1.2. Resolver problemas que demandem converter para a unidade padrão medidas de capacidade indicadas com unidades distintas.</p> <p>2.1. Compreender os elementos e o funcionamento da Escala Celsius.</p> <p>2.2. Resolver problemas que demandem calcular transformações de temperaturas indicadas na escala Celsius.</p> <p>3.1. Calcular qual fração própria do inteiro 1 real cada uma das moedas do sistema monetário brasileiro representa.</p> <p>3.2. Associar preços representados por números decimais com frações de mesmo valor.</p>
		5º ANO	<p>1.1. Compreender a relação entre capacidade e volume.</p> <p>1.2. Compreender a relação entre as dimensões de um sólido e o cálculo do seu volume.</p> <p>2.1. Compreender noções do funcionamento de termômetros de mercúrio.</p> <p>2.2. Compreender noções da distinção entre temperatura e calor.</p> <p>3.1. Calcular o produto de preços representados por números decimais por números racionais representados por frações, números mistos ou por outro número decimal.</p> <p>3.1. Resolver problemas relativos ao cálculo de porcentagem de valores em reais.</p>

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1. Tabelas de Dupla Entrada 2. Gráficos 3. Probabilidade: Chances	G4	1.1. Inferir informações explícitas apresentadas tabelas de dupla entrada. 1.2. Elaborar tabelas de dupla entrada para sistematizar dados de uma pesquisa. 2.1.Ler gráficos de colunas. 2.2.Identificar informações explícitas apresentadas em gráficos de colunas. 3.1.Identificar eventos aleatórios. 3.2. Distinguir eventos certos ou impossíveis de eventos prováveis/aleatórios.
		G5	1.1. Identificar os elementos título, cabeçalho e fonte em tabelas de dupla entrada. 1.2. Comparar informações apresentadas em tabelas de dupla entrada. 2.1. Identificar o título, a legenda, e o rótulo dos eixos em gráficos de colunas. 2.2. Comparar dados apresentados em gráficos de colunas. 3.1. Descrever as possibilidades de um evento provável. 3.2. Resolver problemas relativos à determinação das possibilidades de um evento provável.
		1º ANO	1.1. Ler tabelas de dupla entrada enunciado os dados em termos da relação linha-coluna. 1.2. Inferir informações implícitas de tabelas de dupla entrada. 2.1. Identificar o título, a legenda, o rótulo dos eixos, as linhas de grade e a fonte em gráficos de colunas e de barras. 2.2. Identificar crescimentos e decrescimentos em dados apresentados em gráficos de colunas e de barras. 3.1. Compreender noções de chance da ocorrência de determinado evento. 3.2. Comparar as chances de ocorrência de determinados eventos.
		2º ANO	1.1. Elaborar tabelas de dupla entrada para sistematizar, historicizar e comparar dados quantitativos. 1.2. Resolver problemas a partir da identificação de informações explícitas apresentadas em tabelas de dupla entrada. 2.1. Inferir informações implícitas de gráficos de colunas e de barras. 2.2. Interpretar informações explícitas e implícitas apresentadas em gráficos de colunas e de barras. 3.1. Sistematizar em tabelas as possibilidades de ocorrência de determinado evento aleatório. 3.2. Determinar, de um rol de possibilidades, o evento que tem a maior chance de ocorrer.
		3º ANO	1.1. Comparar dados a respeito de uma mesma variável quando apresentados/historicizados em duas ou mais tabelas distintas relacionando linhas e colunas correspondentes. 1.2. Completar tabelas de dupla entrada a partir da identificação de comportamentos/tendências constatadas. 2.1. Construir gráficos a partir de um rol de dados.

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

			<p>2.2. Descrever com texto escrito os dados apresentados em gráficos de colunas ou de barras.</p> <p>3.1. Indicar as chances de ocorrência de um evento nos termos da expressão “n eventos dentre m possíveis.”.</p> <p>3.2. Resolver problemas que demandem calcular e comparar as probabilidades de ocorrência de eventos aleatórios.</p>
--	--	--	--

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	1. Tabelas de Dupla Entrada	4º ANO	<p>1.1. Compreender eventos combinatórios apresentados em tabelas de dupla entrada.</p> <p>1.2. Resolver problemas relativos a eventos combinatórios a partir da interpretação de dados apresentados em tabelas de dupla entrada.</p> <p>2.1. Ler gráficos de linhas.</p> <p>2.2. Identificar intervalos de crescimento ou decrescimento em gráficos de linhas.</p> <p>3.1. Calcular a probabilidade de ocorrência de um evento determinando-a como fração própria do espaço amostral.</p> <p>3.2. Descrever em tabelas de dupla entrada a combinação do espaço amostral de eventos aleatórios.</p>
	2. Gráficos		
	3. Probabilidade: Chances	5º ANO	<p>1.1. Escrever texto sintetize informações explícitas e implícitas apresentadas/contidas em tabelas de dupla entrada.</p> <p>1.2. Compreender noções dos conceitos de classe e frequência em tabelas de dupla entrada.</p> <p>2.1. Inferir tendências de crescimento/decrescimento em gráficos de linhas.</p> <p>2.2. Escrever texto sintetize informações explícitas e implícitas apresentadas/contidas em gráficos de linhas.</p> <p>3.1. Calcular a probabilidade da ocorrência de determinado evento e indicá-la em termos percentuais.</p> <p>3.2. Resolver problemas que demandem calcular a probabilidade de ocorrência da combinação de eventos aleatórios.</p>

III UNIDADE

EIXO	CONTEÚDOS	ANO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ÁLGEBRA	1. Equivalência e Proporcionalidade	G4	<p>1.1. Trocar objetos mediante uma relação de suposta equivalência previamente estabelecida.</p> <p>1.2. Associar quantidades de objetos sobre os quais se estabeleceu uma suposta relação de equivalência.</p>
		G5	<p>1.1. Compreender a noção de igualdade de valor que determina a relação de equivalência.</p> <p>1.2. Compreender a propriedade reflexiva da relação de equivalência.</p>
		1º ANO	<p>1.1. Estabelecer a partir de uma determinada relação de equivalência, equivalências decorrentes dela.</p> <p>1.2. Resolver problemas simples que demandem o cálculo de equivalências.</p>
		2º ANO	<p>1.1. Compreender a relação de equivalência entre os membros de uma relação de igualdade.</p> <p>1.2. Compreender a propriedade transitiva da relação de equivalência.</p>
		3º ANO	<p>1.1. Compreender a relação de equivalência entre as unidades de medida padronizadas e os seus múltiplos e submúltiplos.</p> <p>1.2. Estabelecer equivalências entre três elementos dos quais se conhece a relação de equivalência dois a dois.</p>
		4º	<p>1.1. Compreender noções de proporcionalidade direta.</p>

ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, ESCOLAS DO CAMPO

		ANO	1.2. Identificar grandezas diretamente proporcionais.
		5° ANO	1.1. Compreender noções de frações equivalentes. 1.2. Calcular frações equivalentes a uma determinada fração. 1.3. Resolver problemas que demandem o cálculo de frações equivalentes de um inteiro ou de um número.