



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

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**

**SALVADOR – BA
2023**

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**

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

Santos, Raphael dos.

Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático [recurso eletrônico] : contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da ação escola da terra na Bahia - 2017 e 2018 / Raphael dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a 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. Educação no campo. 2. Formação continuada de professor. 3. Trabalho didático - Organização. 4. Pedagogia histórico - crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1946 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 13/07/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato RAPHAEL DOS SANTOS, de matrícula 218121787, intitulada 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. Às 09:00 do citado dia, através de plataforma virtual, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof. Dra. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca: Prof. MARIA COUTO CUNHA, Prof. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof. Dr. LUIZ BEZERRA NETO, Prof. Dr. MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS e Prof. Dr. CLAUDIO EDUARDO FÉLIX DOS SANTOS, Prof. Dr. ALEX VERDÉRIO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra ao examinado 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 pelo candidato, 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

gov.br

Documento assinado digitalmente
LUIZ BEZERRA NETO
Data: 13/07/2023 21:28:12-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Examinador Externo à Instituição

gov.br

Documento assinado digitalmente
ALEX VERDERIO
Data: 17/07/2023 10:33:12-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Dr. ALEX VERDÉRIO, UFRB
Examinador Externo à Instituição

Cláudio Eduardo Félix Dos Santos
Dr. CLAUDIO EDUARDO FÉLIX DOS SANTOS
Examinador Externo à Instituição

Manoel Gonçalves dos Santos
Dr. MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS
Examinador Externo à Instituição

Dra gov.br

Documento assinado digitalmente
MARIZE SOUZA CARVALHO
Data: 25/07/2023 03:04:19-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Maria Couto Cunha
MARIA COUTO CUNHA, UFBA
Examinadora Interna

Celi Nelza Zulke Taffarel
CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA
Presidente

gov.br

Documento assinado digitalmente
RAPHAEL DOS SANTOS
Data: 18/07/2023 11:06:37-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

RAPHAEL DOS SANTOS
Doutorando

À Rosely Souza dos Santos e Jares Medeiros Gonçalves, *in memoriam*,
e demais professores das escolas no/do campo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, pela contribuição oferecida à minha formação.

Aos pesquisadores dos grupos LEPEL e GEPEC da UFBA, pela orientação e realização de estudos e pesquisas referenciados na teoria pedagógica histórico-crítica.

À Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel, pela disponibilidade em assumir a orientação deste trabalho, mas especialmente, por ser uma referência de intelectual orgânica comprometida com a formação da classe trabalhadora.

Às professoras doutoras Marize Souza Carvalho e Maria Couto Cunha, e aos professores doutores Luiz Bezerra Neto, Alex Verdério, Manoel Gonçalves dos Santos e Cláudio Eduardo Félix dos Santos, pelas significativas colaborações apresentadas no exame de qualificação e, finalmente no exame de defesa.

Às professoras e aos professores das redes de ensino dos municípios de Santa Bárbara, Santo Estevão e, em especial, Teofilândia, cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, fonte de inspiração para produção desta tese.

Aos professores e demais trabalhadores em educação da rede de ensino do município de Ajustina e do Colégio Estadual de Tempo Integral João Francisco da Silva, pelos aprendizados.

À equipe da Secretaria de Educação do município de Ajustina, em especial, à Prof.^a Ivone Gonçalves Príncipe, Secretária de Educação, pela concessão de horário especial de trabalho para conclusão desta tese.

Aos amigos e amigas que fiz no decorrer da vida, pelo companheirismo, apoio, incentivo e acolhimento.

A formação, inicial e continuada, é locus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente e o professor figura indispensável e insubstituível para planejar o trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, demonstrando a relação entre o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina.

Marsiglia e Martins (2013)

RESUMO

Desenvolvido no 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), o estudo tem como objeto de investigação a interface entre o curso de formação continuada de professores em educação do campo, referenciado na teoria pedagógica histórico-crítica, coordenado pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, entre 2017 e 2018, e o planejamento do trabalho didático elaborado pelos professores cursistas. Com isso, objetivou-se analisar a pertinência do referido curso para a superação das contradições no planejamento do trabalho didático dos professores das escolas do campo, no contexto de enfrentamento à privatização, padronização e controle ideológico imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para concretização do objetivo proposto, o estudo foi desenvolvido a partir do referencial teórico materialista histórico-dialético e no processo de investigação foram utilizados procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica e documental. A proposta do curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo para operacionalização das quatro versões da Ação Escola da Terra na Bahia, os planos de estudos do tempo universidade e do tempo comunidade da quarta versão, ambos elaborados pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, assim como os planos de curso anuais, elaborados pelas professoras cursistas do município de Teofilândia/BA, ao final da formação, constituíram as fontes para a coleta dos dados. A análise evidenciou que a atual política de formação continuada de professores de escolas do campo é determinada pela BNC-Formação Continuada articulada à BNCC, documento fundamentado na pedagogia das competências, que padroniza o planejamento do trabalho educativo, secundarizando o ensino dos conteúdos escolares; descaracteriza o papel do professor, reduzindo seu trabalho a um saber fazer circunstancial, e substitui a formação teórica pela formação na e pela prática baseada em competências profissionais. Além disso, a investigação possibilitou constatar que os conteúdos estudados pelos professores cursistas na quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, desenvolvida entre 2017 e 2018, sob a condução do LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, referenciada nos fundamentos 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, instrumentalizando-os para o planejamento do trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação, de modo a superar a padronização da pedagogia das competências.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ação Escola da Terra, Formação continuada de professores, Planejamento do trabalho didático, Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

Developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia (FACED/UFBA), linked to the matrix research of the Line of Study and Research in Physical Education & Sport and Leisure (LEPEL) and the Group of Study and Research in Rural Education (GEPEC), the study's object of investigation is the interface between the continuing training course for teachers in rural education, referenced in historical-critical pedagogical theory, coordinated by LEPEL/GEPEC/FACED/ UFBA, through Ação Escola da Terra, between 2017 and 2018, and the didactic work planned by the course teachers. With this, the objective was to analyze the relevance of the aforementioned course for overcoming contradictions in the didactic work planned by teachers in rural schools, in the context of confronting privatization, standardization and ideological control imposed by the National Common Curricular Base (BNCC). To achieve the proposed objective, the study was developed based on the historical-dialectical materialist theoretical framework and in the investigation process procedures specific to bibliographic and documentary research were used. The proposal for the improvement/specialization course in historical-critical pedagogy for rural schools to operationalize the four versions of the Earth School Action in Bahia, the university time and community time study plans of the fourth version, both prepared by LEPEL /GEPEC/FACED/UFBA, as well as the annual course plans, prepared by the course teachers from the municipality of Teofilândia/BA, at the end of the training, constituted the sources for data collection. The analysis showed that the current continuing education policy for teachers in rural schools is determined by the BNC-Continuous Training linked to the BNCC, a document based on the pedagogy of skills, which standardizes the planning of educational work, placing secondary teaching on school content; it mischaracterizes the role of the teacher, reducing their work to circumstantial know-how, and replaces theoretical training with training in and through practice based on professional skills. Furthermore, the investigation made it possible to verify that the contents studied by the teachers studying in the fourth version of the Escola da Terra na Bahia Action, developed between 2017 and 2018, under the leadership of LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, referenced in the foundations of historical pedagogical theory -critical, due to the consistency and counter-hegemonic character that characterizes them, it has the potential to promote the continued training of rural teachers from an emancipatory perspective, equipping them to plan didactic work, the core of teaching, based on the unity between the elements contents-objectives-procedures-evaluation, in order to overcome the standardization of skills pedagogy.

Keywords: Rural Education, Escola da Terra Action, Continuing teacher training, Planning of didactic work, Historical-critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Quantidade de professores do Estado da Bahia interessados na formação continuada para classes multisseriadas - Adesão 2013 | 87 |
| Quadro 2 | Territórios, polos, municípios e professores atendidos pela Ação Escola da Terra na Bahia no período de 2014 a 2018 | 88 |
| Quadro 3 | Conteúdos e bibliografia do Curso de Aperfeiçoamento/ Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo - 2014 a 2018 | 93 |
| Quadro 4 | Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo I da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus | 97 |
| Quadro 5 | Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo II da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus | 101 |
| Quadro 6 | Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo III da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus | 108 |
| Quadro 7 | Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus | 110 |
| Quadro 8 | Identificação dos componentes curriculares e das etapas de ensino por ano de escolarização dos Planos de Curso elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 130 |
| Quadro 9 | Planos de Curso para turmas de creche dos componentes Matemática e Língua Portuguesa elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 132 |
| Quadro 10 | Planos de Curso para turmas da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental do componente Língua Portuguesa elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 136 |
| Quadro 11 | Planos de Curso para turmas da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental do componente Matemática elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 139 |
| Quadro 12 | Planos de Curso para turmas da pré-escola do componente Ciências elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 140 |
| Quadro 13 | Planos de Curso para turmas do 6º e 9º ano do ensino fundamental dos componentes Ciências e História elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra | 142 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABAG | Associação Brasileira do Agronegócio |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEIPE | Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| CMDI | Centro de Monitoramento de Deslocamento Interno |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GEPEC | Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEC | Licenciatura em Educação do Campo |
| LEPEL | Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer |

| | |
|------------|--|
| MAPA | Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento |
| MATOPIBA | Fronteira agrícola que compreende áreas do cerrado nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PC | Plano de Curso |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE-Campo | Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas do campo |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes |
| PL | Projeto de Lei |
| PNAE | Programa Nacional da Alimentação Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPC | Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PROCAMPO | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SEC | Secretaria de Educação do Estado da Bahia |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |

| | |
|---------|--|
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNFPA | Fundo de População das Nações Unidas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| VAAR | Valor Aluno Ano Resultado |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 A CENTRALIDADE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO EM ESCOLAS DO CAMPO: DETERMINAÇÕES DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA | 40 |
| 1.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS POLÍTICAS DE AJUSTES..... | 44 |
| 1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DE 1990 E A PREDOMINÂNCIA DO PÓS-MODERNISMO E DO NEOPRODUTIVISMO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 47 |
| 1.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CERNE DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA E A PADRONIZAÇÃO, PRIVATIZAÇÃO E CONTROLE IDEOLÓGICO NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO ORIENTADO PELA BNCC..... | 61 |
| 2 CURSO DE APERFEIÇOAMENTO/ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA BAHIA EM TEMPOS DE GOLPE, BOLSONARISMO E ACIRRAMENTO DA LUTA DE CLASSES NO CAMPO | 75 |
| 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DA ESPECIFICIDADE DA FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... | 81 |
| 2.2 PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO/ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS QUATRO VERSÕES DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA BAHIA - 2014 A 2018: ANÁLISE DA CONTINGÊNCIA, BASE LEGAL E CONTEÚDOS..... | 86 |
| 2.3 PLANOS DE ESTUDOS DO TEMPO UNIVERSIDADE E DO TEMPO COMUNIDADE DOS QUATRO MÓDULOS DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA UNIDADE ENTRE O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE EDUCATIVA..... | 96 |
| 3 PLANOS DE CURSO ELABORADOS PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA (BA) EM 2018: CONTRIBUIÇÕES DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA | 117 |
| 3.1 UNIDADE ENTRE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 117 |
| 3.2 PLANOS DE CURSO ELABORADOS PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA (BA) EM 2018 NO TEMPO COMUNIDADE DO MÓDULO IV DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA UNIDADE ENTRE CONTEÚDOS-OBJETIVOS-PROCEDIMENTOS-AVALIAÇÃO..... | 125 |
| CONCLUSÃO | 145 |
| REFERÊNCIAS | 148 |

INTRODUÇÃO

Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), articulada à pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)¹ e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC)², o estudo tem como objeto de investigação a interface entre o curso de formação continuada de professores em educação do campo, referenciado na teoria pedagógica histórico-crítica, coordenado pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, entre 2017 e 2018, e o planejamento do trabalho didático, elaborado pelos professores cursistas, ao final do curso.

Para a escolha do referido objeto, concorrem justificativas profissionais, sociais e acadêmicas. Na dimensão profissional, destaco minha atuação como professor e diretor pedagógico da educação básica na rede de ensino do município de Adustina, localizado no Território de Identidade Semiárido Nordeste II, localizado na mesorregião do Nordeste Baiano; na coordenação pedagógica do Colégio Estadual de Tempo Integral João Francisco da Silva, localizado no município de Sítio do Quinto; bem como, na condição de formador dos programas de formação continuada de professores de escolas do campo, a saber, Escola Ativa e Escola da Terra, no âmbito da FACED/UFBA, no período entre 2010 e 2018, sob a coordenação da Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, orientadora desta pesquisa. O conjunto das referidas experiências, exige o aprofundamento dos estudos do objeto em questão, de modo a qualificar minha atuação profissional, principalmente, no âmbito da formação de professores e na coordenação do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista social, considerando “a conjuntura, real, concreta que demonstra a profunda crise estrutural do capital, que é permanente e que se aprofunda cada vez mais e, o embate de projetos para a formação dos trabalhadores” (TAFFAREL, 2010. p. 80), destaco a importância da Ação Escola da Terra neste momento histórico de reconstrução da política nacional de Educação do Campo pelo Ministério da Educação (MEC) no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, bem como, o enfrentamento necessário à privatização, padronização e controle ideológico na formação docente e no planejamento do trabalho didático, núcleo do ensino, em curso no país, em razão da implementação da Base Nacional Comum Curricular

¹ Sobre o LEPEL, consultar site do grupo no endereço: <http://www.lepel.ufba.br/apresentacao.htm>

² Sobre o GEPEC, consultar o site do grupo no endereço: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6187765896665435>

(BNCC), documento curricular capitaneado pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e implementado pelas instituições públicas de ensino desde 2018.

A Escola da Terra, instituída pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, é uma ação que compreende quatro componentes, a saber: a) formação continuada de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais e quilombolas; b) materiais didáticos e pedagógicos; c) monitoramento e avaliação; e, d) gestão, controle e mobilização social. Esta ação integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), regulamentado pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, que estabelece a Política de Educação do Campo, e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, extinta no governo Bolsonaro (2019-2022) e reestabelecida no atual governo Lula por meio do Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.

Na Bahia, o referido programa, coordenado pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA operacionalizou-se sob a forma de Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, com carga horária de 360 horas, atendendo, em quatro versões, 2.063 professores de 13 territórios e 65 municípios, organizados em 15 polos formativos, no período de 2014 a 2018.

Por isso, do ponto de vista acadêmico, cumpre destacar a relevância de um estudo sobre uma política educacional recente, de grande alcance na realidade educacional brasileira, articulado à pesquisa matricial do GEPEC/UFBA, que desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão nas áreas de formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico relacionadas à Educação do Campo, com base na teoria marxista e na pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, este estudo é uma contribuição à produção teórica sobre formação continuada de professores de escolas do campo e planejamento do trabalho didático, referenciada na teoria pedagógica histórico-crítica.

Sendo uma prática social vital, o objeto de estudo em questão é parte constituinte de uma totalidade histórica determinada por questões estruturais e conjunturais que se manifestam por meio de contradições. Assim, conforme orienta Gamboa (2018), antes de apresentar a pergunta científica que sintetiza a delimitação do problema investigado, é necessário discorrer sobre os elementos constitutivos do contexto empírico e teórico do problema.

Referente ao contexto empírico, importa considerar o estágio atual de desenvolvimento da sociedade, sua estrutura e contradições, assim como, identificar os projetos históricos que estão em disputa, que, por sua vez, determinam o projeto de formação de professores e o projeto de escolarização, sob dada teoria pedagógica, que se materializa no planejamento do trabalho didático.

Neste sentido, partiu-se dos seguintes critérios de análise: a) a história de todas as sociedades é marcada pela luta de classes (MARX, 2008); b) a conjuntura, produzida pela correlação de forças entre a classe trabalhadora e a classe dominante, é instável e desigual, pois, nesta fase do modo de produção, caracterizada como imperialista (LÊNIN, 2011), a sobrevivência do capitalismo³, em profunda crise, depende da destruição das forças produtivas⁴, da revitalização das formas de superexploração do trabalho, da retirada de direitos sociais, da destruição da democracia e dos ataques à soberania das nações (ARRIZABALO MONTORO, 2014; 2017); c) a base econômica do modo de produção determina o desenvolvimento histórico da natureza, da sociedade e da educação escolar (SANTOS et al, 2010); d) a necropolítica; a política armamentista; a propagação do ódio; as práticas de xenofobia, homofobia e aporofobia; a precarização dos direitos dos trabalhadores; a disseminação do discurso negacionista durante a pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2⁵, que provocou a morte de aproximadamente 700 (setecentas) mil pessoas no Brasil e a transferência de riqueza para a elite que apoiava o governo Bolsonaro (2019-2022), são evidências de que o Brasil esteve nos últimos anos sob um governo fascista (NETO; MARTINEZ, 2022) de política *ultraneoliberal* (FERNANDES, et al., 2020); e, e) os interesses de classe determinam o surgimento de concepções pedagógicas que se desdobram em teorias educacionais e pedagógicas que se materializam em projetos de escolarização (SAVIANI, 2008).

Desse modo, em relação à educação brasileira, a periodização proposta por Saviani (2011) indica que estamos na quarta fase do período caracterizado pelo predomínio da concepção

³ “Capitalismo expressa o modo de produção ou a sociedade onde a relação social fundamental é comandada pelo capital, não mais sob a égide da acumulação primitiva, mas mediante forma específica de exploração e expropriação da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2014. p. 61).

⁴ Baseado no capítulo 8 de O Capital, Karl Korsch definiu força produtiva como a capacidade de trabalho real dos homens vivos para produzir por meio do trabalho e com a utilização de meios materiais de produção e de forma cooperativa para satisfazer necessidades sociais da vida, que no capitalismo são as mercadorias. Constituem as forças produtiva, a natureza, a técnica, a ciência, e antes de tudo, a própria organização social e as forças nela criada por cooperação e divisão do trabalho. Tudo que aumenta o efeito útil da capacidade humana de trabalhar, e no capitalismo inclusive o lucro dos exploradores, é força produtiva social. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/korsch/ano/mes/conceito.htm>. Acesso em: 9 de julho de 2020.

⁵ Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

produtivista de educação (HERMIDA; LIRA, 2018). Essa fase iniciou em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estendendo-se até hoje com a vigência do PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, e com a implementação do sistema de avaliação, em larga escala, baseado em provas padronizadas aplicadas aos estudantes de todo o país por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), constituída de 36 (trinta e seis) estratégias, relacionada à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), associada à exigência do alinhamento das matrizes de referência das avaliações e dos exames à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2017, e a do ensino médio, pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, documentos capitaneados pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), construídos no bojo do Movimento pela Base⁶, fundamentados na pedagogia das competências, expressão do neotecnicismo, são evidências do predomínio da concepção produtivista de educação na atualidade.

Além disso, segundo o art. 14 da Lei 14.113/2020, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para receber a complementação financeira da União, na modalidade Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), municípios e estados devem comprovar ao MEC que os currículos estão alinhados a BNCC com parecer de homologação emitido pelo Conselho de Educação.

No âmbito da formação docente, está em curso a implementação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, que instituíram, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, articulada à BNCC, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Sobre o cumprimento da Resolução nº 2/2019, o CNE, por meio da Resolução nº 2, de 30 de agosto de 2022, ratificou a necessidade de as instituições de educação superior atualizarem os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PPC) até o final de 2024, tendo em vista a implantação das Diretrizes

⁶ Rede não governamental de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação.

Observa-se que a subordinação das políticas de avaliação, currículo, financiamento e formação docente à BNCC, confirma a tese neotecnicista de que “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008. p. 196). Embora o eixo principal seja a política curricular, a “avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado” (SAVIANI, 2008. p.196), pois é por meio dos sistemas de avaliação que escolas, alunos e professores são avaliados e o trabalho didático passa a ser privatizado, padronizado e controlado (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2020).

Por isso, sendo a formação, inicial e continuada, lócus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente (MARSIGLIA; MARTINS, 2013) e o professor figura indispensável e insubstituível para planejar o trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação (MARSIGLIA; MARTINS, 2016), a disputa sobre os rumos da política de formação docente tem se tornado cada vez mais acirrada.

Neste momento histórico, os reformadores empresariais da educação, orientados pelos interesses imediatos da classe empresarial, disputam a privatização, padronização e controle do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, incluindo o planejamento de ensino, por meio da implementação da BNCC, aspecto que incide diretamente na formação docente.

Segundo análise de Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020), os fundamentos teóricos que embasam a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada estão articulados ao projeto de destruição das forças produtivas por meio da política educacional mais geral de rebaixamento da formação humana. As referidas resoluções são documentos antidemocráticos, elaborados e aprovados pelo CNE sem consultar as entidades científicas do campo educacional.

A implementação das referidas resoluções é mais uma tentativa de rebaixamento da formação dos profissionais de educação iniciado nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Segundo análise de Taffarel (2019), o desmonte de 28 (vinte e oito) programas de formação de professores⁷, durante os referidos governos, representou a

⁷ Segundo Taffarel (2019. p. 46-47), os programas foram: “1) PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas; 2) PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; 3) OBEDUC - Programa Observatório da Educação; 4) PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica; 5) Programa Novos Talentos; 6) Universidade Aberta do Brasil (UAB); 7) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 8) PROINFO Integrado - Programa Nacional de Formação Conti Continuada em Tecnologia Educacional; 9) Projeto Gestor - Programa de Pós-

continuidade dos ataques à educação, ciência, tecnologia e serviços públicos iniciado em 2016 com a aplicação da política de ajuste fiscal por meio da Emenda Constitucional 95/2016, após o golpe de Estado de 2016, que destituiu, sem comprovação de crime, a presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff.

Ainda de acordo com Taffarel (2019), assim como a análise de Orso (2020), a agenda do governo Bolsonaro para a educação do país, no período de 2019 a 2022, se resumiu a um conjunto de medidas destrutivas que se expressaram por meio das seguintes ações: a) perseguição aos profissionais da educação e as instituições de ensino e pesquisa; b) fechamento de escolas; c) fomento à privatização e mercantilização da educação escolar; d) institucionalização da “escola sem partido”, do homeschooling (ensino domiciliar), do ensino à distância e do ensino híbrido; e) militarização das escolas; f) rebaixamento da formação dos estudantes por meio da substituição do conhecimento científico por dogmas, especulações e superstições; g) desvalorização do magistério por meio do rebaixamento salarial, desestruturação das carreiras, destruição dos organismos de luta social e precarização e terceirização do trabalho dos profissionais de educação; e, h) intensificação do controle ideológico conservador, obscurantista e de extrema-direita na gestão escolar, no material didático-pedagógico, no sistema de avaliação e na formação inicial e continuada de professores.

As consequências disto podem ser constatadas em fontes que permitem verificar o lastro de destruição da educação pública sem precedentes na história do país. O Relatório do 4º ciclo de monitoramento das 20 (vinte) metas do PNE - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2022), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou retrocessos e descumprimento de metas do PNE.

A análise do referido relatório permite identificar que o Brasil retrocedeu em relação aos dados de acesso à educação básica, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. A cobertura

Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 10) PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola; 11) PIQDTEC - Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 12) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; 13) Programa Escola da Terra - Educação no Campo; 14) Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo; 15) PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais - Educação Indígena; 16) Rede UAB de Educação para a Diversidade; 17) LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores; 18) PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial; 19) PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; 20) Pró-Letramento; 21) Rede Nacional de Formação de Professores; 22) Pró-Licenciatura; 23) Pró-Infantil; 24) Observatório da Educação Escolar Indígena; 25) Programa de Licenciaturas Internacionais; 26) Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA; 27) Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira; 28) Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem”.

educacional da população de 6 a 14 anos de idade caiu de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, foi estimado em um milhão, o dobro do que havia em 2020. Além da pandemia da Covid-19, que provocou a realização de atividades pedagógicas remotas, e, conseqüentemente, potencializou a evasão escolar, o desmonte das políticas públicas educacionais no governo Bolsonaro (2019-2022) contribuiu para que 90% das metas do PNE não fossem cumpridas.

Em relação à meta 15, que trata da formação de professores, os indicadores de monitoramento evidenciam que há consideráveis distâncias para o cumprimento da meta. Segundo os dados apresentados, até 2021, somente 60,7% dos professores da educação infantil possuíam formação adequada, assim como, 71,2% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 58,5% dos anos finais do ensino fundamental e 66,6% do ensino médio possuíam formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionavam. Considerando que a meta 15 objetiva assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, constatou-se o não cumprimento da meta.

Com relação à localização da escola, o documento revelou desigualdades entre as áreas urbana e rural. Os professores dos anos finais do ensino fundamental que trabalham em escolas urbanas são os que apresentaram, em 2021, o maior percentual de compatibilidade entre as áreas de formação superior e os componentes curriculares ministrados, atingindo 66,6%. Nas escolas rurais esse percentual alcançou apenas o valor de 28,9%, uma diferença de 37,7 pontos percentuais. Na análise regional, constatou-se que os percentuais mais altos de adequação da formação docente estão concentrados nos estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, e mais baixos nas regiões Norte e Nordeste, onde está localizada a maior quantidade de escolas no campo.

As desigualdades entre as áreas urbana e rural também são observadas nos indicadores de monitoramento da meta 16, que objetiva formar, até 2024, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e garantir formação continuada a todos os professores em sua área de atuação. Em 2021, houve uma maior proporção de professores pós-graduados que lecionam em escolas nas regiões urbanas (46,1%) do que nas rurais (39,6%). Embora 44,7% dos docentes na educação básica possuíam titulação em nível de pós-graduação, até 2021, o relatório evidenciou a existência de desigualdade regional, pois os maiores percentuais de

professores pós-graduados estão nas regiões Sul (64,0%) e Centro-Oeste (53,4%), seguidas pelas regiões Nordeste (42,2%), Sudeste (39,6%) e Norte (35,6%).

Além disso, apenas 40,0% de professores da educação básica tiveram acesso a cursos de formação continuada até 2021, um percentual aquém da totalidade necessária para o cumprimento da meta em 2024. Há também diferenças regionais. Em 2021, o percentual de professores com formação continuada era maior na região Sul (61,3%), seguida pelas regiões Nordeste (43,6%), Centro-Oeste (42,2%), Norte (39,8%) e Sudeste (29,3%).

Os dados apresentados permitem constatar que o descumprimento das metas 15 e 16 do PNE tem relação com os bloqueios e cortes orçamentários nas instituições de educação superior públicas e cortes de bolsas de pesquisa de programas de pós-graduação, ocorridos no governo Bolsonaro (2019-2022).

Segundo estudo realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cortou, por meio de quatro portarias, mais de oito mil bolsas permanentes de pesquisa, uma queda de 10,4% em 2020, atingindo principalmente programas de pós-graduação em regiões mais pobres do país⁸.

Como se já não bastasse, tramita na Câmara de Deputados, desde 2020, o PL 3076, uma proposta de reforma universitária denominada Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Um projeto, segundo análise de Giolo, Leher e Sguissardi (2020), que pretende:

(a) operar um grande choque de gestão, usando para isso a autoridade do governo e o discurso da suposta eficiência da empresa privada; (b) produzir uma privatização de recursos públicos para servir de orçamento privado e, assim, contornar os limites do teto de gastos; (c) reduzir progressivamente o orçamento público das Ifes; (d) realizar uma limpeza ideológica nas instituições educacionais, sufocando o suposto “marxismo cultural” em favor de padrões culturais conservadores; (e) fazer “aproximações sucessivas” para a privatização de Ifes, ou parte delas, ou de segmentos delas (como servidores técnicos, por exemplo) (GIOLO; LEHER & SGUISSARDI, 2020. p. 75-76).

Além de submeter as instituições de educação superior públicas à lógica do mercado e inviabilizar a autonomia universitária, tais medidas contribuem para o não cumprimento das metas 15 e 16 do PNE, aspecto que intensifica o processo de desvalorização do magistério por

⁸ Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/07/06/capes-corta-10-das-bolsas-e-penaliza-regioes-mais-pobres-diz-estudo.htm>. Acesso em: 9 de julho de 2020.

meio da redução do orçamento público destinado à implementação da política de formação inicial e continuada de professores.

Em relação à política de Educação do Campo, as análises de Taffarel e Figueiredo (2020) e Santos e Sapelli (2023) evidenciam que durante o governo Bolsonaro (2019-2022) houve um desmonte. A SECADI⁹, criada no primeiro governo Lula (2003-2006), por meio do Decreto nº 5.159/2004, como fruto de luta social, foi extinta pelo Decreto nº 9.465/2019, sendo substituída pelas secretarias de Alfabetização e de Modalidades Especializadas de Educação.

A extinção da Secretaria não se deu, de fato, em 2019, já que o processo foi construído desde o governo Temer. Esse ato expressa um ataque ao direito à educação, especialmente dos mais vulneráveis; a negação da diversidade; a tentativa de desarticulação de um espaço claramente forjado pelos movimentos sociais; o retrocesso de políticas importantes já conquistadas; a negação da formação de professores com olhar para a diversidade; além de muitos outros. O fato impôs a necessidade do fortalecimento de outros espaços de luta nesse campo, como o Fonec, fóruns, comitês e articulações estaduais e regionais (SANTOS; SAPELLI, 2023. p. 112).

Por conseguinte, o PRONACAMPO, criado no primeiro governo Dilma (2011-2014), por meio da Portaria nº 86/2013, e estruturado em torno dos eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; educação de jovens e adultos e educação profissional; e, infraestrutura física e tecnológica, com a finalidade de apoiar as redes e sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352/2010, foi perdendo investimentos e reduzindo drasticamente a sua capacidade de atendimento. O Programa Escola da Terra, por exemplo, ação do eixo gestão e práticas pedagógicas, entre 2020 e 2022, foi desenvolvido somente em 16 estados, com 16 universidades federais¹⁰ e ofertou apenas 2.440 vagas para cursistas. Diferentemente, em 2023, com a retomada da SECADI, 5.560 professores de escolas do campo participaram de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo por meio da Ação Escola da Terra, ofertados por 44 instituições federais de ensino superior, um investimento de R\$ 3,9 milhões¹¹.

⁹ Esta secretaria foi criada com o objetivo de formular e coordenar políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Educação para as relações étnico-raciais.

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-estrutura-acoes-e-programas-para-equidade-e-inclusao>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/conheca-as-principais-acoes-do-mec-para-educacao-continuada-eja-e-inclusao>. Acesso em: 29 de dezembro de 2023.

Referente à formação inicial, no ano 2023, com recursos complementares em caráter emergencial para apoiar a realização da Alternância Pedagógica e Atividades do Tempo Comunidade, a SECADI/MEC retomou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, que oferta de curso de graduação para formação de professores do campo, voltada à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, um investimento de R\$ 9,7 milhões que beneficiou 5.072 professores.

Outra medida de desmote da política de Educação do Campo foi a extinção da Coordenação Geral de Educação do Campo, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Decreto nº 10.252/2020. Segundo Santos e Sapelli (2023), graças à mobilização do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que reivindicou esta medida com base na regulamentação do Decreto nº 7.352/2010, bem como, a mobilização da Frente Parlamentar de Educação do Campo para assegurar emendas orçamentárias, o PRONERA, na medida do possível, não foi descontinuado.

Este desmonte da política de Educação do Campo interessou ao modelo de desenvolvimento agropecuário capitalista de caráter concentrador, predatório, expropriatório e excludente baseado no latifúndio e no agronegócio. A extinção da SECADI e o desmantelamento dos eixos estruturantes do PRONACAMPO, associada a alteração da estrutura regimental do INCRA, que culminou na subordinação de toda a política agrária ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e na tentativa de descontinuidade do PRONERA, beneficiou a atuação de latifundiários para a ofensiva do agronegócio no âmbito da educação.

Segundo Santos e Sapelli (2023), com base na reportagem publicada pelo jornal *Le Monde Diplomatique*, em maio de 2021, durante o governo Bolsonaro a ofensiva do agronegócio nas escolas se deu por meio de duas estratégias: a primeira, relacionada à articulação de projetos de lei no Congresso Nacional para destinar o orçamento do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) para aquisição de leite fluido e carne suína, comprados a grandes produtores desses alimentos, desrespeitando as diretrizes do referido programa que estabelece que 30% da alimentação escolar seja fornecida pela agricultura familiar, e a segunda, relativa à participação de professores em cursos do Programa Educacional Agronegócio na Escola, dirigido pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e a pressão promovida pelo movimento “Mães do Agro” por meio da Campanha midiática “De

Olho no Material Escolar” para que o conteúdo sobre o agronegócio fosse incorporado ao material didático utilizado pelos estudantes com financiamento do MEC.

Desse modo, os fatos evidenciam que os ataques à formação inicial e continuada de professores de escolas localizadas no campo tem o objetivo de rebaixar a capacidade teórica destes professores, de modo que estes não consigam analisar com radicalidade os problemas que constituem a prática social do campo brasileiro, caracterizada, entre outros aspectos, pela “concentração de capital e de riqueza pelo latifúndio, superexploração, analfabetismo, pífia escolarização básica, negação de acesso a terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público” (FRIGOTTO, 2010. p. 3).

Soma-se a isto, o avanço da violência no campo que se expressa por meio da expansão dos conflitos por terra, água e trabalho que culminaram no ano de 2019 em 32 assassinatos envolvendo lideranças de movimentos dos trabalhadores rurais e indígenas que lutavam em defesa da Reforma Agrária e que realizaram denúncias de grilagem de terras, de extração ilegal de madeira e de invasão de garimpeiros (CANUTO, et al, 2020).

Estes elementos que constituem a prática social do campo brasileiro precisam ser estudados pelos professores em seu processo formativo. Segundo Saviani (2016), não basta que o professor domine os saberes correspondentes aos componentes que integram o currículo escolar e os saberes didático-pedagógicos, é necessário dominar as leis de funcionamento da sociedade, sobretudo, a história do desenvolvimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes, identificando os nexos e relações com a própria formação docente e com o planejamento do trabalho didático, desenvolvido no campo ou na cidade.

Sobre isto, a análise do contexto teórico deste objeto de estudo, baseada no levantamento de teses vinculadas a pesquisa matricial dos grupos LEP/GEPEC/FACED/UFBA, aponta para a necessidade de formar continuamente os professores das escolas do campo articulando o estudo das teorias educacionais e pedagógicas com a análise dos conflitos no campo brasileiro decorrentes da questão agrária¹², pois, predominam políticas e propostas de formação pautadas em: a) concepções fundamentadas no pós-modernismo e suas expressões no relativismo epistemológico e cultural; b) no escolanovismo e suas expressões no ideário do aprender a aprender; e, c) em propostas que reduzem a Educação do Campo às questões didáticas desvinculadas da sua materialidade de origem, sobretudo, da luta de classe no campo.

¹² Segundo Santos (2015. p. 228) “a questão agrária está centrada na apropriação da natureza na condição de propriedade privada, estrutura que sustenta o modo de produção capitalista”.

As questões mencionadas expressam o grau de desenvolvimento do conhecimento científico acerca do objeto de estudo e suas principais tendências identificadas por meio do levantamento da produção científica sobre o tema em duas teses produzidas pelos grupos LEPEL/GEPEC/UFBA.

A tese produzida por Janeide Bispo dos Santos, intitulada “Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa”, defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, trata da relação entre a dimensão teórico-metodológica que fundamentou a formação dos professores no projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), implementado pela UFBA no período de 2008 a 2013, e a concepção que orienta o trabalho destes professores egressos inseridos em espaços educativos em municípios baianos.

O estudo considerou a necessidade vital do acesso, por parte dos professores, ao conhecimento sobre teoria educacional, teoria pedagógica e questão agrária, objetivando a intervenção na formação humana de crianças, jovens e adultos das escolas do campo, cuja situação de disputa na luta de classes concreta do campo brasileiro se expressa nos projetos de desenvolvimento do agronegócio e do campesinato (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, a autora identificou que os professores egressos da LEC, ao ingressarem no curso, apesar de serem do campo e/ou serem professores em escolas localizadas no campo, não reconheciam a questão agrária, como também não reconheciam a Educação do Campo enquanto tática de classe.

Apesar de a pesquisa indicar que ao término do curso todos reconheciam a questão agrária e que 82% deles estavam inseridos em algum tipo de organização social assumindo posições estratégicas, seja no Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá ou como formadores no Programa Escola da Terra, Santos (2015) concluiu que poucos professores conseguiam inserir a questão agrária no cerne do trabalho pedagógico, pois lhes faltavam conhecimento da luta de classe camponesa, da ciência geográfica e/ou da dimensão territorial para discutir a raiz da questão socioespacial, qual seja, a questão agrária.

Compreende-se que este é o elemento central da pesquisa, pois o estudo da ciência geográfica para explicar as contradições socioespaciais advindas da questão agrária é essencial à formação de professores da Educação do Campo, uma vez que, está em curso o acirramento da disputa pela terra com a expansão do agronegócio e a expulsão de famílias, assentados e trabalhadores do campo de modo violento.

Considerando os elementos mencionados, a autora defendeu a seguinte tese:

A Educação do Campo é uma tática de formação de professores com vistas a um ensino escolar fundamentado numa teoria pedagógica que permita à classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, ter acesso a condições de humanização e entender a questão agrária como estruturante das demais questões socioespaciais. Desse modo, é imprescindível uma formação de professores fundamentada numa consistente base teórica, cujos trabalhos pedagógicos possam dar suporte aos alunos para se apropriarem dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, elevarem as funções psíquicas superiores frente às expressões fenomênicas da realidade concreta. Assim, entenderão a lógica que faz com que o capital se arranje no espaço e as táticas que são usadas para manter o domínio e o enfraquecimento das lutas de classes. Para isso ser consolidado, defende-se as contribuições: 1) do materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento para explicar a realidade concreta; 2) da psicologia histórico-cultural, para explicar como se dá o processo de apropriação e objetivação da realidade; 3) das bases teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico e no trato dado ao conhecimento; e 4) dos conhecimentos da ciência geográfica, para explicar as contradições socioespaciais advindas da questão agrária (SANTOS, 2015. p. 24-25).

Embora a centralidade do estudo desenvolvido pela autora seja a formação inicial de professores de escolas do campo, é importante reconhecer a contribuição dos resultados apresentados para problematizar a formação continuada de professores das escolas do campo e a relação com o planejamento do trabalho didático, objeto de estudo desta pesquisa, pois, sinaliza que a formação docente precisa considerar a análise das contradições socioespaciais postas pelo modo de produção capitalista e as conflitualidades decorrentes da questão agrária articulada ao estudo da teoria pedagógica de base marxista.

A necessidade dessa articulação foi comprovada na tese de Cláudio Félix dos Santos intitulada “Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo”, defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA.

O autor demonstrou que os fundamentos escolanovistas e relativistas que estão presentes na reforma da formação de professores em geral, especificamente no Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2002, constituíram, também, a fundamentação teórica dos projetos pedagógicos de Licenciatura em Educação do Campo.

Santos (2011) analisou os fundamentos epistemológicos e pedagógicos das LEC implementadas na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na UFBA no período de 2008 a 2013.

O autor concluiu que embora o curso de Licenciatura em Educação do Campo represente uma conquista dos movimentos sociais, resultado das lutas e reivindicações históricas dos trabalhadores por políticas de formação de professores para o campo, e, embora alguns projetos político-pedagógicos tenham anunciado o marxismo como uma das suas bases teóricas, contraditoriamente, os fundamentos teóricos das propostas de formação das LEC basearam-se no ideário do “aprender a aprender”, expressão do escolanovismo¹³, e no relativismo epistemológico e cultural, expressão da pós-modernidade¹⁴.

Desse modo, contraditoriamente, as propostas de formação de professores das escolas localizadas no campo, descritas nos projetos político-pedagógicos das LEC de algumas universidades, reproduziram as principais tendências identificadas nas políticas educacionais de base neoliberal, portanto, uma concepção distinta dos fundamentos da Educação do Campo.

Sendo parte do projeto de educação da classe trabalhadora, construído no bojo das lutas pela terra, a orientação político-pedagógica da Educação do Campo está fundamentada na diversidade de experiências educativas vinculadas à luta pela terra no Brasil que acontecem em áreas de reforma agrária, como também em outras comunidades de resistência (CALDART, 2020).

Estas referências pedagógicas expressam a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo a partir do acúmulo de experiências educativas na luta pela terra, e incorporam matrizes formativas em torno do trabalho como princípio educativo, da cultura como matriz do conhecimento, da história como matriz científica, da luta social e da organização coletiva, referências decorrentes das experiências da pedagogia socialista.

Por este motivo, os movimentos populares, sindicais e organizações do campo, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), articulados ao FONEC, defendem políticas de formação inicial e continuada de professores assentadas em marcos normativos que constituem os fundamentos legais e conceituais da Educação do Campo, quais sejam, a)

¹³ O escolanovismo refere-se à “denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Situa-se, pois, no âmbito da “concepção pedagógica nova ou moderna”, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor é o centro do processo educativo, devendo, pois o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem” (SAVIANI, 2008. p. 179).

¹⁴ Segundo Della Fonte (2010. p. 43) o termo pós-modernismo expressa o posicionamento de algumas tendências atuais (multiculturalismo, neopragmatismo, construcionismo social etc.) que relativizam o papel da ciência, da razão e da verdade ao afirmarem que “a prática científica restringe-se a uma convenção social, sendo impossível almejar um conhecimento que transcenda o contexto e os interesses locais”. Portanto, essas teorias defendem que o conhecimento é produto dos interesses, valores e crenças de cada grupo social, sendo a realidade incognoscível.

Resoluções CNE nº 1/2002 e nº 2/2008 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e, b) Decreto n.º 7.352/2010 que trata da Política de Educação do Campo e do PRONERA (BRASIL, 2012).

Segundo estes marcos normativos, as redes e sistemas de ensino, em parceria com as instituições de educação superior públicas, devem garantir aos professores sólida formação em Educação do Campo, inicial e continuada, de modo a prepará-los para o planejamento e desenvolvimento do ensino, considerando o estudo da realidade do campo, a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o avanço científico e tecnológico e sua contribuição para a melhoria das condições de vida dos povos do campo, das águas e das florestas (BRASIL, 2012).

Para tanto, é necessário desenvolver ações de formação inicial e continuada de professores de escolas do campo pautada em pilares advindos das experiências dos movimentos de luta da classe trabalhadora, quais sejam,

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;

CONSCIÊNCIA DE CLASSE – que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si;

FORMAÇÃO POLÍTICA – que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora;

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. 177).

Estes elementos constituem os pilares de escolarização na perspectiva da transformação social advindos das experiências dos movimentos de luta da classe trabalhadora, aspecto que coloca em relevo a necessidade da construção da resistência ativa¹⁵ referenciada nas

¹⁵ Segundo Dermeval Saviani “resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (DUARTE, 2019, p. 5).

experiências de formação docente alinhadas aos interesses da classe trabalhadora camponesa, de modo a enfrentar e superar o projeto de escolarização nefasto em curso no país, que atende aos interesses dos reformadores empresariais da educação mediante a implementação da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada alinhadas à BNCC.

Nesta direção, a tese de Manoel Gonçalves dos Santos, intitulada “Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades”, defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), demonstrou, por meio de dados empíricos, que a terceira edição (2016-2017) do curso de formação continuada de professores do campo, vinculado a Ação da Escola da Terra, coordenado pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, sob a base teórica histórico-crítica, contribuiu para o desenvolvimento socioeducacional em cinco municípios baianos.

Apesar das contradições identificadas na análise dos documentos que normatizam a educação do campo dos cinco municípios envolvidos (Projetos Político Pedagógicos, Planos Municipais de Educação e Planos de Carreira do Magistério) e na realização de entrevistas com representantes das secretarias de educação e do sindicato de professores desses municípios, quais sejam: a) ecletismo de teorias pedagógicas nos PPP; b) infraestrutura física e material das escolas inadequadas; c) formação continuada inconsistente; d) metas estabelecidas nos PME não alcançadas; e) desvalorização do magistério, os dados coletados a partir dos questionários respondidos pelos professores e entrevistas com assessores pedagógicos revelaram que os conteúdos tratados na formação continuada contribuíram para o desenvolvimento das competências política e técnica dos professores.

No âmbito da competência política (ou posicionamento/ação política) dos professores, Santos (2020) destacou as seguintes contribuições: a) ampliação da visão de mundo e de educação alinhados aos interesses da classe trabalhadora; b) compromisso com a formação política dos estudantes; e, c) compromisso com o ensino que promova aprendizagens efetivas para os estudantes do campo.

Em relação à incidência dos estudos sobre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural na competência técnica (formas de garantir as aprendizagens para os estudantes das escolas do campo), foram identificadas as seguintes contribuições: a) mudança de postura didática; b) defesa dos conteúdos clássicos de ensino; c) elevação do nível de

alfabetização dos estudantes, e, d) menção a tríade conteúdo-forma-destinatário no processo de planejamento do trabalho pedagógico.

Assim, Santos (2020) concluiu que:

[...] é possível afirmar que a ação Escola da Terra da UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, não obstante as limitações operacionais do curso e as contradições próprias do contexto social capitalista em que a experiência de formação continuada e as práticas pedagógicas dela decorrentes se deram, nas quais, inexoravelmente, tem rebatimento, como expresso na análise dos dados relativos às condições de trabalho, de formação e de valorização financeira dos professores envolvidos, 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 de produção capitalista (SANTOS, 2020. p. 298).

A referida tese é resultado dos estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar/HISTEDBR)¹⁶ que publicou a coletânea intitulada Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais (BASSO; NETO; BEZERRA, 2016). Ela é resultado de conferências e trabalhos publicados nas segunda e terceira edições do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e quarta e quinta Jornada de Educação Especial no Campo, ocorridos nos anos de 2013 e 2015, e aborda as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação no Campo.

Importante ressaltar que a menção a tese de Santos (2020) se justifica pelo fato de ser o único trabalho com objeto que se aproxima desta pesquisa tangencialmente. O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes indicou que foram produzidas, no período de 2015 a 2023, oito (8) dissertações e apenas a tese de Santos (2020), quando se utiliza os descritores “Programa Escola da Terra” ou “Ação Escola da Terra” para a efetuação das buscas.

Apesar do crescimento das investigações sobre o tema, nenhum destes trabalhos analisou a relação entre a formação continuada de professores de escolas do campo e o planejamento do trabalho didático, referenciada na teoria pedagógica histórico-crítica. Portanto, o objeto de estudo proposto nesta investigação reveste-se de ineditismo no campo da produção acadêmica pós-graduada no Brasil.

¹⁶ Sobre o GEPEC/UFSCar, consultar site do grupo no endereço: <http://www.gepec.ufscar.br/sobre>

À vista do exposto, considerando o contexto empírico e teórico apresentado, a investigação propôs responder as seguintes indagações: a) Quais elementos caracterizam a realidade da política da formação continuada de professores de escolas do campo, considerando nexos, relações e contradições com o planejamento do trabalho didático? b) Qual a pertinência da base teórica e dos conteúdos estudados na formação continuada da quarta versão da Ação Escola da Terra, promovida pela LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, para operar mudanças no processo de planejamento do trabalho didático realizado pelos professores cursistas? c) Quais são os elementos superadores das contradições presentes no planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo, de base neotecnicista, imposta pela atual política de formação dos profissionais da educação básica, identificados nos planos de curso sistematizados pelos professores cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra promovida pela LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA?

A partir destas indagações, a pergunta síntese que orientou esta investigação foi delimitada por meio da seguinte questão: Quais elementos caracterizam a realidade da política da formação continuada de professores em Educação do Campo, seus nexos, relações e contradições com o planejamento do trabalho didático e as possibilidades de superação, a partir da teoria pedagógica histórico-crítica?

Para responder esta pergunta, a investigação considerou as seguintes hipóteses: a) a política de formação continuada de professores em Educação do Campo, baseada, contraditoriamente, nos mesmos fundamentos legais e teóricos que constitui a atual política de formação docente no país, de base neotecnicista, determina o planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo; b) os conteúdos da quarta versão da Ação Escola da Terra - 2017 e 2018, sob a condução do LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, pela consistência e caráter contra-hegemônico que lhes caracterizam, possuem potencial para promover uma formação de professores do campo de caráter emancipatório; e, c) os planos de curso anuais elaborados pelos professores cursistas ao final da formação continuada apresentam elementos superadores das contradições decorrentes dos fundamentos pedagógicos de base neotecnicista que orientam o planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo.

Considerando as hipóteses anunciadas, o objetivo geral desta investigação consistiu em analisar a pertinência da realização de formação continuada em Educação do Campo, fundamentada na teoria pedagógica histórico-crítica, para a superação das contradições presentes no planejamento do trabalho didático elaborado pelos professores cursistas da quarta

versão da Ação Escola da Terra - 2017 e 2018. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a realidade da política de formação continuada de professores em Educação do Campo no Brasil, apontando nexos, relações e contradições com o planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo; b) examinar a efetividade do curso de formação continuada em Educação do Campo desenvolvido pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA para a promoção de uma formação de professores do campo de caráter emancipatório; e, c) identificar nos planos de curso sistematizados pelos professores cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra - 2017 e 2018 elementos nucleares superadores das contradições presentes no planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo.

Para concretização dos objetivos propostos, este trabalho foi desenvolvido a partir do referencial teórico materialista histórico-dialético, uma teoria do conhecimento baseada em um método que permite apreender a realidade com radicalidade, buscando a sua transformação. Este método possibilita uma análise explicativa da realidade, buscando as suas determinações.

Como resultado dessa análise, alcança-se a verdadeira concreticidade do fenômeno. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato (teoria). Segundo Pasqualini (2020),

O materialismo histórico-dialético concebe o conhecimento como um processo de captação e reprodução, no pensamento, do movimento do real. [...] conhecer o real é um esforço que realizamos para reconstituir, no nosso pensamento, o movimento da realidade, um esforço de captar, desvelar, decodificar como é que a realidade concretamente se faz o que são os fenômenos da realidade e como “funcionam”? Isso é conhecimento! (PASQUALINI, 2020. p. 2).

De acordo com este referencial, a produção do conhecimento compreende dois momentos articulados: parte-se dos dados empíricos da realidade, e, pela mediação da análise dos elementos que a compõem, chega-se a conceitos, às abstrações mais simples que permite fazer o caminho inverso (segundo momento), possibilitando compreendê-la, não mais como a representação caótica de um todo, mas como síntese de múltiplas relações e determinações (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Segundo Martins e Lavoura (2018), isto é possível porque este método está assentado na relação entre a dimensão ontológica, epistemológica e axiológica da realidade. Isso significa que a realidade possui sua existência objetiva produzida sob uma base material que se constituiu

historicamente pelas relações sociais, independentemente da consciência humana, logo, compreende-se que o objeto de estudo em tela é parte constituinte da realidade, é um fenômeno da prática social.

Tendo uma dimensão ontológica, os objetos e fenômenos da realidade precisam ser captados e explicados pelos indivíduos. Isso implica a apropriação do “movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011. p. 21). Embora no primeiro momento a percepção do pesquisador consiga captar os elementos do objeto de forma fragmentada, caótica, é necessário superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem.

Mas não basta captar os elementos constitutivos do objeto/fenômeno estudado a fim de explicá-lo, é necessário assumir uma posição valorativa diante da realidade. Isso significa que a pesquisa precisa desenvolver-se em direção à intervenção na realidade, os resultados precisam apontar possibilidades de superação dos problemas vitais identificados na prática social no ponto de partida da pesquisa.

Assim, emergem três categorias de análise do objeto investigado nesta pesquisa, quais sejam, a) a realidade da política da formação continuada de professores de escolas do campo; b) as contradições presentes no planejamento do trabalho didático realizado em escolas do campo; e, c) as possibilidades de superação no planejamento do trabalho didático fundamentado na teoria pedagógica histórico-crítica.

Segundo Martins e Lavoura (2018. p. 228-229), as categorias “são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas”. Essas categorias não são determinadas pelo pesquisador, pelo contrário, expressam as formas de ser do objeto investigado que devem ser reproduzidas pelo pesquisador.

A categoria contradição, conforme assinalam Martins e Marsiglia (2015), revela que cada fenômeno é captado em seu trânsito, em seu movimento, naquilo que congrega, não apenas em seu estado atual, mas especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente. Esse movimento se processa em decorrência das contradições entre opostos, uma vez que todo e qualquer desenvolvimento ocorre pela luta de contrários.

A respeito da relação dialética entre a possibilidade e a realidade, Cheptulin (2004) explica que, no processo de produção do conhecimento, ao atingir a essência do objeto

estudado, o pesquisador consegue capturar a gênese, a estrutura e a dinâmica dos fenômenos da realidade como eles são em si mesmo, na sua existência real e efetiva. Além de conhecer o seu estado atual, é possível também identificar estados possíveis da formação material, aspectos que ainda não existem, mas que poderão surgir mediante condições propícias, daí decorre a necessidade de compreender essa relação dialética entre a possibilidade e a realidade.

A realidade é aquilo que realmente existe e a possibilidade o que se pode produzir quando as condições são propícias, isto é, a realidade é compreendida como uma possibilidade já realizada e a possibilidade uma realidade em potencial. Assim, ao se reconhecer que a possibilidade pode transformar-se em realidade em condições determinadas, pode-se interferir no curso objetivo dos acontecimentos e criar condições para acelerar ou refrear a transformação das possibilidades em realidade.

Neste sentido, conforme coloca Cheptulin (2004), os resultados produzidos a partir desta pesquisa devem apontar em direção à possibilidade de essência, isto é, na direção da alteração da essência no planejamento do trabalho didático desenvolvido em escolas do campo fundamentada na teoria pedagógica histórico-crítica.

Com base nessas considerações preliminares, será apresentado na sequência o detalhamento dos dois momentos que constituem o método utilizado: a investigação e a exposição. De acordo com Chagas (2011):

[...] o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não é simplesmente uma autoexposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal. (CHAGAS, 2011. p. 57).

Em relação à investigação foram utilizados procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica e documental. A primeira etapa constituiu-se da definição do campo empírico da pesquisa a partir da seleção dos documentos e demais fontes analisadas e da definição das

categorias de análise, conforme os objetivos, hipóteses e referencial teórico da pesquisa, a fim de auxiliar no processo de análise e exposição dos dados coletados.

Neste sentido, o desenvolvimento da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, no período de setembro de 2017 a junho de 2018, coordenada pelo LEPPEL/GEPEC/FACED/UFBA, sob a forma de curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, no atendimento de 346 cursistas de 21 municípios que compõem os territórios Portal do Sertão e Recôncavo, e os planos de curso elaborados por 10 professoras cursistas do município de Teofilândia no tempo comunidade da quarta versão, constituíram o campo empírico da pesquisa.

Em relação às fontes analisadas foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais. A primeira categoria de fontes contemplou as referências constituídas por livros, artigos, teses e textos impressos e on-line, que tratam dos conteúdos: a) formação continuada de professores; b) planejamento do trabalho didático; c) educação do campo; e, d) fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica.

A segunda categoria de fontes contemplou documentos impressos e on-line, quais sejam, leis, decretos, resoluções, portarias e documentos, que constituem a base legal e teórica da política de formação de professores estabelecida pelo MEC e CNE, assim como, referências sobre políticas públicas educacionais produzidas pelos movimentos sociais, sindicais, organizações e entidades nacionais.

Ainda a respeito da segunda categoria, a investigação contemplou a análise dos documentos abaixo relacionados:

1. A proposta do curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, elaborada pelo LEPPEL/GEPEC/FACED/UFBA para implementar a quarta versão da Ação Escola da Terra;
2. Quatro planos de estudos do tempo universidade e do tempo comunidade desenvolvidos com os professores cursistas nos quatro módulos formativos da quarta versão da Ação Escola da Terra;
3. Dez planos de curso, de um componente curricular específico para uma turma/ano de escolarização da educação infantil ou do ensino fundamental, elaborados pelas professoras de escolas do campo do município de Teofilândia/BA, cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra, ao final da formação continuada.

Para auxiliar no processo de análise e exposição do material coletado foram utilizadas três categorias de conteúdo, quais sejam: a) concepção de educação do campo; b) concepção de formação continuada de professores; e, c) concepção de planejamento do trabalho didático. Estas categorias foram selecionadas considerando o referencial teórico que fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, que parte da premissa de que ao planejar o ensino é necessário que o professor reconheça a tríade conteúdo-forma-destinatário, demonstrando a relação entre o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina (MARTINS, 2013).

Na sequência, são apresentados os elementos estruturantes das categorias selecionadas, segundo a pedagogia histórico-crítica:

- a) concepção de educação do campo: prática social responsável pela transmissão e apropriação, por cada indivíduo, dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e advindos das experiências dos movimentos sociais na luta pela terra, produzidos e acumulados pela humanidade, que expressam o grau de desenvolvimento da sociedade atual, necessários para que essa geração compreenda as relações sociais e de produção vividas no campo brasileiro caracterizadas pelo latifúndio, garimpo, desmatamento ilegal, monocultura e elevado uso de agrotóxicos, e, a partir desta compreensão, instrumentalizar-se para assumir um posicionamento valorativo em direção ao fortalecimento da luta pela terra – recurso natural indispensável para garantia das suas condições objetivas de vida – e da agricultura camponesa tendo como princípios organizadores a soberania alimentar, a agroecologia e a cooperação agrícola (SAVIANI, 2016).
- b) concepção de formação continuada de professores: lócus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente, que exige do professor o domínio de cinco categorias de conhecimentos: a) conhecimentos relativos ao comportamento do professor frente ao trabalho educativo; b) conhecimentos relativos às condições objetivas que determinam o trabalho educativo; c) conhecimentos das diferentes áreas que integram o currículo escolar; d) conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, sintetizados em teorias educacionais; e, e) conhecimentos relativos às formas de organização e realização do trabalho educativo, sintetizados em teorias pedagógicas (SAVIANI, 1996).

- c) concepção de planejamento do trabalho didático: ação intencional do professor que antecede a realização do trabalho didático em sala de aula, considerando os seguintes elementos: o que ensinar (conteúdo escolar), como ensinar (procedimentos didáticos), para quem ensinar (destinatário/aluno), porque (motivo) e a finalidade (para quem ensinar). O ensino é planejado considerando as características de cada período do desenvolvimento psíquico dos estudantes e os conteúdos escolares de cada ano de escolaridade, conforme estabelece o currículo, que resultam na elaboração de planos de ensino estruturados a partir dos seguintes elementos: conteúdos, objetivos, procedimentos, recursos e avaliação (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Concluída a primeira fase, foi realizada a exploração do material e a análise dos dados coletados que culminaram na produção de sínteses que auxiliaram na elaboração das respostas à pergunta científica, possibilitando confirmar as hipóteses levantadas no início da investigação.

Além da conclusão, os resultados da pesquisa estão sintetizados em três sessões, assim estruturadas: a primeira, denominada “a centralidade da pedagogia das competências na política nacional de formação continuada de professores e no planejamento do trabalho didático em escolas do campo: determinações da BNCC e da BNC-Formação Continuada”, caracteriza a realidade da política de formação continuada de professores de escolas do campo a partir da identificação dos elementos que determinam a gênese, o desenvolvimento, os fundamentos e a expressão na atualidade da política nacional de formação continuada dos profissionais da educação básica, em especial dos professores que atuam em escolas do campo, e seus desdobramentos no planejamento do trabalho didático nestas escolas, aspectos necessários para a compreensão, explicação e superação das contradições do objeto de estudo investigado.

A segunda sessão, denominada “curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo: a experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia em tempos de golpe, bolsonarismo e acirramento da luta de classes no campo”, expõe os fundamentos legais, teóricos e metodológicos do referido curso que justifica sua consistência em relação à orientação de professores para o planejamento do trabalho didático em escolas do campo.

A terceira e última sessão, denominada “planos de curso elaborados pelas professoras das escolas do campo do município de Teofilândia (BA) em 2018: contribuições da quarta versão da Ação Escola da Terra”, expõe os resultados da análise destes planos, evidenciando a

necessária unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação para a efetivação do trabalho didático em escolas do campo comprometido com o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Os principais aspectos relacionados à pesquisa estão sintetizados na conclusão.

1 A CENTRALIDADE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO EM ESCOLAS DO CAMPO: DETERMINAÇÕES DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, recuperamos na história os elementos que determinam a gênese, o desenvolvimento, os fundamentos e a expressão na atualidade da política nacional de formação continuada dos profissionais da educação básica, em especial dos professores que atuam em escolas do campo, e seus desdobramentos no desenvolvimento do trabalho didático nestas escolas, aspectos necessários à captação dos elementos que constitui o objeto investigado, buscando explicá-lo a partir da análise das contradições do modo de produção capitalista.

Entender e explicar o que está acontecendo neste momento histórico, a partir do método materialista histórico dialético, demanda analisar com radicalidade¹⁷ as determinações¹⁸ que constituem os fenômenos em curso. Isso implica tomar o objeto investigado como parte de uma totalidade histórica, determinada pela economia política, conforme tese defendida por Marx (2008. p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves (MARX, 2008. p. 47).

Neste sentido, a destruição das forças produtivas por meio da política educacional mais geral de rebaixamento da formação humana, imposta pela classe dominante, mencionadas na

¹⁷ Radicalidade entendida em seu sentido próprio e imediato, expressando a ideia de que é necessário ir à raiz dos problemas que a realidade apresenta alcançando os seus fundamentos (SAVIANI, 2013).

¹⁸ Entende-se por determinações traços constitutivos que expressam as formas de ser do objeto caracterizando a sua existência e “tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011. p. 45).

introdução desta tese, evidenciadas pelos fenômenos em curso, quais sejam: a) mudança climática; b) perda crescente e acelerada da biodiversidade; c) crise sanitária provocada pela Covid-19; d) desmatamento; e) multiplicação de incêndios na Amazônia; f) grilagem de terras; g) contaminação do ar e da água de rios e oceanos; h) degradação do solo; i) miséria; j) desemprego; e, k) mortes, conflitos e guerras, demonstram que o modo de produção capitalista produziu essa situação caótica, basta considerar a economia como elemento determinante da história e compreender o capital como uma relação social de força fundamentada na acumulação de propriedade privada para gerar lucro (MARX, 2013).

Sendo uma relação social, o capital transforma tudo em mercadoria, em valor de troca, em busca de mais propriedades e mais lucros, pois “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2013. p. 157). A mercantilização é concretamente o momento predominante na reprodução material da vida por meio de relações de produção capitalistas. Marx e Engels (2007), na análise da existência humana, explicaram que a mercantilização é um ato histórico, foi construído historicamente. Não é algo natural, nem sempre existiu e nem sempre existirá.

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...]. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2007. p. 32-33).

Por conseguinte, a compreensão dos fenômenos em curso demanda uma reflexão rigorosa sobre o funcionamento do capitalismo neste momento histórico, o que coloca em relevo a atualidade das teses apresentadas por Lênin (2011), no livro “O imperialismo, etapa superior do capitalismo”, escrito em 1917. O livro apresenta uma síntese das transformações decorrentes do desenvolvimento capitalista, concentrando o debate nos aspectos econômicos e na relação entre os estados nações, e anuncia a abertura de uma época de crises, guerras e revoluções na virada do século XIX para o século XX, caracterizando a fase imperialista do capitalismo.

Segundo o autor, o imperialismo caracteriza-se pelos seguintes elementos: a) substituição do capitalismo de livre concorrência pelo capitalismo baseado na concentração elevada da produção de mercadorias com a criação de monopólios, os quais desempenham papel decisivo na economia, ao ponto de transformar o mundo em um palco de guerras comerciais com enfrentamentos bélicos entre as nações; b) dominação da oligarquia financeira parasitária constituída pela fusão do capital bancário com o capital industrial, gerando o capital financeiro monopolista com enormes lucros mesmo em momentos de crise, pois onera toda a sociedade com tributos em benefício dos monopolistas; e, c) dominação dos mercados mundiais por meio dos estados rentistas parasitários imperialistas, que, além de investir na produção de países em desenvolvimento, realizam empréstimos de capitais, sob a pena de pagamento de juros exorbitantes.

Em síntese, Lênin ratificou a tese marxista de que o capitalismo sobrevive do lucro, da apropriação privada e da exploração da força de trabalho, e este não pode existir fora da competição entre os capitalistas que integram as burguesias nacionais, ligadas a estados, que competem entre si. A fase imperialista do capitalismo, denominado de capitalismo financeiro ou monopolista, é marcada pela expansão dos mercados e a flexibilização e/ou fragmentação da produção e das relações de trabalho com a formação de empresas multinacionais e a fusão entre o capital industrial e bancário. Além disso, caracteriza-se pela concorrência internacional e pela especulação financeira, na qual há a diminuição dos investimentos produtivos e a concentração dos investimentos na esfera financeira, os chamados “capitais especulativos ou fictícios”.

Embora Lênin tenha escrito o livro há mais de cem anos, a análise acerca do imperialismo continua atual e relevante na orientação da classe trabalhadora na definição de estratégia e tática contra os imperialistas à medida que possibilita analisar este momento histórico marcado pela degeneração do capitalismo e tentativa de recomposição por meio de ataques à soberania das nações, destruição da democracia, retirada dos direitos sociais, revitalização de formas de superexploração do trabalho e destruição das forças produtivas, isto é, a destruição da natureza, da ciência e da força de trabalho.

A constatação disto pode ser verificada pela análise dos fatos atuais. A destruição de aproximadamente 7 milhões de vidas, pela pandemia da Covid-19, tem relação direta com o extrativismo violento e desregulado da natureza. A pandemia é uma evidência das “contradições internas da circulação e acumulação de capital como fluxos de valor monetário

em busca de lucro através dos diferentes “momentos” (como Marx os chama) de produção, realização (consumo), distribuição e reinvestimento” (HARVEY, 2020. p. 13).

Conforme análise de Harvey (2020), a Covid-19 exibiu todas as características de uma pandemia de classe, pois sem infraestrutura de saúde pública com investimento adequado, a população enfrentou a pandemia em um contexto de demissões e corte de salários decorrente da interrupção das cadeias produtivas em escala global, provocadas pela diminuição do consumo capitalista, acarretando o aumento do número de desempregados em quase 25 milhões, com a perda de renda do trabalhador de três trilhões de dólares¹⁹.

Além disso, pesquisadores trabalharam diuturnamente no processo de caracterização do vírus na busca pela vacina, enfrentando três grandes desafios: a) dificuldade no levantamento da taxa de reprodução decorrente da falta de kits de teste; b) constante mutação do vírus decorrente da circulação em populações com diferentes composições etárias e condições de saúde; e, c) alteração do impacto do vírus sobre os grupos etários mais jovens em países e grupos mais pobres (DAVIS, 2020).

Segundo dados do Centro de Monitoramento de Deslocamento Interno (CMDI), divulgados em 2019²⁰, migrações, doenças e fenômenos extremos como secas, inundações e epidemias são alguns problemas gerados pelo aquecimento global, que se somam à desigualdade e agravam a situação da classe trabalhadora. Além disso, a análise dos organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), baseado nos prognósticos do Banco Mundial, indicam que a mortalidade infantil e a pobreza tende a crescer nos próximos anos, pois 6% da população do planeta viverá com menos de 1,90 dólar por dia, devido à crise climática e à desigualdade.

As pessoas têm sofrido com os estragos da mudança climática por meio da seca que produz o desaparecimento da água, da biodiversidade, e a degradação do solo e a elevação do nível do mar, fenômenos que colocam milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar, obrigando-os a se deslocarem para outros lugares, regiões e países.

Os prognósticos do Banco Mundial indicam que 100 milhões de pessoas poderão estar em situação de pobreza até 2030 por causa dos impactos climáticos. Além disso, até 2050, África, Sul da Ásia e América Latina, que representam 55% da população do mundo, devido à

¹⁹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-03-21/>. Acesso em: 6 de maio de 2020.

²⁰ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/16/eps/1568633180_345386.html. Acesso em: 6 de maio de 2020.

mudança climática, poderá obrigar mais de 143 milhões de pessoas a se deslocarem dentro de seus países na busca pela sobrevivência.

Com base nessas considerações preliminares, partimos da tese de que a educação escolar é uma atividade vital, concreta e se desenvolve na sociedade capitalista determinada pela economia política, por isso, a política nacional de educação, assim como a política de formação de professores e a política curricular, e tantas outras políticas, desenvolvem-se baseadas em um programa político-econômico determinado pelos ajustes comandados e impostos pelas forças supranacionais do capital, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, entre outros organismos internacionais que serão mencionados na sequência.

1.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS POLÍTICAS DE AJUSTES

Como vimos anteriormente, a ocorrência dos fenômenos em curso, é consequência da crise estrutural do modo de produção capitalista, considerada endêmica, cumulativa, crônica e permanente (MÉSZÁROS, 2011). Essa crise, que se arrasta desde 2007, com a profunda recessão nos Estados Unidos, União Europeia e Japão, países que compõe o núcleo orgânico do capitalismo global, afetou a economia mundial, desencadeando a desaceleração da economia da China e a queda brusca do preço das commodities (entre eles o petróleo), que atingiu países capitalistas periféricos como o Brasil, na metade da década de 2010 (ALVES; CORSI, 2018).

Embora a crise atual tenha iniciado em 2007, é importante entender, como explica Arrizabalo Montoro (2017), que o seu surgimento foi determinado pela lei da queda tendencial da taxa de lucro. A crise em curso é o desdobramento do período que compreende o início dos anos de 1980 até 2007, marcado pelo baixo crescimento econômico da maioria dos países decorrente da crise estrutural dos anos de 1970²¹.

As crises têm relação com a trajetória histórica do capitalismo, faz parte do processo de acumulação e se expressam alternadamente por meio do ciclo crise-ajuste-crise (ARRIZABALO MONTORO, 2014). Na análise de Mézáros (2011), desde o início dos anos

²¹ Segundo Corsi (2018, p. 98) “as principais causas da crise foram as seguintes: a queda da lucratividade, a crise do sistema monetário internacional estabelecido em Bretton Woods, a crise energética, o esgotamento do padrão tecnológico, o esgotamento das formas de organização fordista do processo de produção e o questionamento da hegemonia dos EUA após a sua derrota no Vietnã, em um contexto de acirramento das lutas de classes em escala mundial”.

1970, quando houve o aprofundamento da utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, a partir da separação radical entre a produção de mercadorias voltada para o atendimento das necessidades sociais (valor de uso) e aquela direcionada para a autorreprodução do capital (valor de troca), intensificou-se a destruição do trabalho e da natureza em escala global jamais vista anteriormente.

O processo de destruição da dimensão ontológica do trabalho, elemento contraditório no modo de produção capitalista, foi analisado por Marx no decorrer de sua vida histórica. Segundo Netto (2012), Marx (1985) apresentou a primeira análise sistemática do modo de produção capitalista em 1847, com a publicação do livro “A miséria da filosofia”. Neste, à medida que fez crítica a Proudhon, destacado intelectual ligado à pequena burguesia francesa, Marx assumiu a categoria valor-trabalho como um dos elementos de análise da gênese e desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Posteriormente, no primeiro livro “d’O Capital”, Marx (1867) apresentou a análise do processo de produção capitalista em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção em troca de um salário por um período maior do que aquele necessário para compor o valor do seu salário, gerando o trabalho excedente, que, por sua vez, cria para o capitalista a mais-valia²², fonte dos lucros e riqueza. Neste sentido, o lucro e o processo de acumulação é a mola impulsionadora do capital à custa da exploração do trabalho assalariado.

Segundo Netto (2012), Marx chegou à seguinte conclusão com a sua investigação: embora o modo de produção capitalista tenha exercido, historicamente, um papel civilizador e disponha de um extraordinário dinamismo na produção de riquezas, o seu desenvolvimento revela contradições que se manifestam por meio de crises periódicas que atrofiam o seu papel civilizador e assume sua natureza exploradora, opressora, agressiva e predatória, enfim, converte-se na destruição das forças produtivas.

A destruição das forças produtivas, segundo Arrizabalo Montoro (2017), se dá, entre outros meios, pelas políticas de ajustes estruturais impostas pela classe capitalista na tentativa de restaurar a rentabilidade por meio da exploração da classe trabalhadora, ampliando, assim, a mais-valia. No entanto, isso é insuficiente para aumentar a lucratividade, pois há uma

²² “A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (BOTTOMORE, 2012. p. 361).

depreciação da força de trabalho, redução do nível de emprego e, conseqüentemente, diminuição do consumo de mercadorias e serviços.

Não basta apenas o empobrecimento relativo da classe trabalhadora, é necessário destruir as condições de vida da maioria da população. Desse modo, perpetua-se a dominação do capital, que adquire, na etapa histórica da crise estrutural, a forma de barbárie social, a degradação da pessoa humana que trabalha.

Por isso, Mészáros (2011) considera necessária a destruição do núcleo central do sistema do capital formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, pois, sob a égide política e ideológica do neoliberalismo, o Estado, em atendimento aos interesses da classe capitalista, executa as políticas de ajustes estruturais com o objetivo de recuperar a rentabilidade do capital e explorar ainda mais a classe trabalhadora. Segundo Mandel (1977. p. 28) “o Estado é uma entidade criada pela sociedade para fiscalização do funcionamento diário da vida social a serviço da classe dominante, com o fim de manter o seu domínio.”

Isso pode ser constatado por meio do papel do Estado na atualidade, que passou a ser subordinado ao mercado financeiro. A evidência disto é que, nas últimas décadas, intensificaram-se os ataques aos direitos dos trabalhadores por meio de políticas de desregulamentação de direitos trabalhistas sob a forma de flexibilização, terceirização e precarização do trabalho, implementadas pelo Estado. Conforme explica Sanson (2014. p. 30):

Essa realidade manifesta-se através da alteração das normas que ajustam as condições contratuais - o contrato de trabalho. As empresas passam a contar com uma legislação que permite ajustar sua produção, o emprego, o salário e as condições de trabalho, ante às flutuações da economia, às inovações tecnológicas e, a outros fatores, tais como a sua estratégia de mercado. [...] O ataque à “normatização” do trabalho é mundial e está relacionado à nova ordem econômica internacional de corte liberal (SANSON, 2014. p. 30).

Desse modo, as políticas de ajustes são comandadas e impostas aos estados nações pelas forças supranacionais do capital, representadas por paraestatais como a OMC, FMI, Banco Mundial e Bancos Centrais, hegemonizados pelos interesses dos blocos econômicos e o capital financeiro rentista. Por conseguinte, ocorrem reformas estruturantes, redução de políticas públicas, privatizações, redução de gastos e investimentos públicos, recessão e desemprego (CARCANHOLO, 2010), elementos centrais do neoliberalismo. São inúmeras as evidências destas políticas de ajustes no âmbito da educação pública em curso no país, conforme veremos na sequência.

1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DE 1990 E A PREDOMINÂNCIA DO PÓS-MODERNISMO E DO NEOPRODUTIVISMO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dos anos 1990, com a implementação das políticas neoliberais no Brasil, a educação pública foi sendo ajustada à preparação dos trabalhadores para a reestruturação do sistema produtivo, condição que demandou a oferta de conhecimentos e habilidades, dentre os quais se destacam: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição” (MAZZEU, 2011. p. 150).

Com isso, a década de 1990 foi marcada por intensas reformas educacionais mediante atuação estratégica de organismos internacionais na definição das políticas de educação básica por meio de conferências, reuniões, assessorias técnicas, financiamento e farta produção documental. Este movimento iniciou após a participação de representantes do Ministério da Educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que estabeleceu diretrizes para a formação de crianças, jovens e adultos no decênio de 1990, fundamentadas em uma concepção produtivista de educação. Inspirado na referida declaração, o Ministério da Educação, em 1993, no governo Itamar Franco, elaborou o Plano Decenal da Educação para Todos contendo um conjunto de diretrizes destinadas ao cumprimento, no período de uma década (1993 a 2003), das resoluções da conferência mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A referida conferência foi patrocinada por órgãos e agências internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Estes organismos, assim como aqueles mencionados no tópico anterior, são responsáveis por comandar e impor aos estados nações as políticas de ajustes, de modo a atender os interesses dos blocos econômicos e do capital financeiro rentista.

A evidência disso é que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou o documento “Transformação produtiva com equidade” e, em 1992, o documento “Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade”, ambos relacionavam educação, conhecimento e

desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe e enfatizavam a urgência da implementação de reformas educacionais em termos de conhecimentos e habilidades, demandadas pela reestruturação produtiva, pois “[...] para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (ALTMANN, 2002. p. 83).

Além disso, em 1995, o Banco Mundial publicou o documento “Prioridades e estratégias para a educação”, propondo a reforma no financiamento da educação; o estreitamento entre os setores público e privado na oferta de educação; a fixação de conteúdos mínimos e padrões de indicadores de desempenho, com foco na melhoria dos resultados educacionais, conforme demonstra Altmann (2002. p. 80):

- a) prioridade depositada sobre a educação básica;
- b) melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa;
- c) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização;
- d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar;
- e) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- f) impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
- g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- h) um enfoque setorial; e,
- i) definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002. p. 80).

Por conseguinte, em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, instituída pelo Banco Mundial e coordenada pelo economista e político francês Jacques Delors, produziu o Relatório Jacques Delors, publicado no Brasil com o título “Educação um tesouro a descobrir”, amplamente difundido e utilizado na implementação das reformas educacionais. Conforme análise de Saviani (2011), o relatório apresentou recomendações para o século XXI com o argumento de que a função da escola é fomentar nos alunos a curiosidade, isto é, desenvolver neles a capacidade de aprender a aprender, que em essência, assenta-se nos seguintes pilares: a) aprender sozinho é melhor do que aprender com os conhecimentos

transmitidos pelo professor; b) é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos socialmente existentes; c) a atividade educativa deve ser dirigida pelas necessidades e interesses espontâneos do próprio aluno; e, d) a educação escolar deve levar o aluno a aprender a aprender para que este consiga adaptar-se as constantes mudanças da sociedade contemporânea (DUARTE, 2008).

Segundo Saviani (2011), os referidos pilares sintetizam uma concepção de educação denominada de neoescolanovismo, uma variante do neoprodutivismo, voltada para a preparação de indivíduos para as constantes atualizações profissionais impostas pela ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, que em um contexto de altas taxas de desemprego, estimula a competição e a maximização da produtividade com salários e gastos trabalhistas e previdenciários reduzidos. Caso não consiga um emprego formal, o neoescolanovismo, por meio das pedagogias do aprender a aprender, introjeta no indivíduo a responsabilidade por essa condição, estimulando-o para o trabalho voluntário, informal, terceirizado ou microempreendedor. As pedagogias do aprender a aprender, assim denominadas por Duarte (2008), se expressam na pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia de projetos, construtivismo, multiculturalismo, entre outras.

Com base no conjunto de documentos produzidos pelo Banco Mundial, referenciados na concepção pedagógica neoescolanovista, foi promulgada, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor. Além disso, foi aprovada a Lei nº 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha em seu escopo o incentivo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino atrelada às políticas curriculares e de avaliação, aspecto que culminou na institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³, em 1997.

No ano seguinte, o Ministério da Educação distribuiu para todas as escolas públicas brasileiras os PCN, estabelecendo-os como um referencial curricular nacional regulatório do planejamento do trabalho didático pautado em objetivos, orientações didáticas e critérios de avaliação relacionados aos conteúdos conceituais (aprender a conhecer), procedimentais (aprender a fazer) e atitudinais (aprender a ser conviver), derivados do ideário do aprender a aprender que tem afinidades com a teoria do professor reflexivo e com a pedagogia das

²³ Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consultar: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>

competências, expressão do neoconstrutivismo, mais uma variante do neoprodutivismo, que se baseia na epistemologia genética desenvolvida por Piaget, que tem como fundamento a aquisição de conhecimentos a partir das experiências dos indivíduos (SAVIANI, 2011).

Em decorrência disso, a formação do professor, centrada no pragmatismo, restringiu-se a aquisição de habilidades práticas, transformando-o em um simples aplicador de técnicas pedagógicas adquiridos em cursos de treinamentos coordenados pelo Ministério da Educação por meio do programa de desenvolvimento profissional continuado denominado “Parâmetros em Ação”, que mobilizou professores e gestores escolares para incorporar ao trabalho pedagógico o ideário do aprender a aprender.

Com a finalidade de mensurar o desempenho dos estudantes e monitorar a qualidade das instituições e redes de ensino públicos, a partir da implementação dos PCN, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, reformulou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, para coletar dados a partir de testes padronizados para medir as habilidades de leitura e de resolução de problemas dos alunos. Este sistema foi inspirado nos sistemas internacionais de avaliação como o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação²⁴ e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)²⁵.

A consolidação destas reformas ocorreu nos anos 2000 com a sanção da Lei 10.172/2001, que aprovou o PNE, e por consequência, o Ministério da Educação assumiu o restrito papel de indutor das políticas educacionais de forma a garantir e flexibilizar, por meio de cooperação técnica e financeira, a aquisição e utilização pelas redes de ensino, de insumos (soluções educacionais) produzidos pelas instituições privadas e disseminados pelos organismos empresariais que assumiu a formulação e implementação das políticas educacionais com o discurso de que a incapacidade técnica e política dos governos na execução de políticas educacionais ao longo dos anos havia rebaixado a capacidade competitiva do país.

Neste sentido, em 2006, foi fundado o Todos pela Educação, organismo constituído e financiado pelos seguintes grupos empresariais: Grupo Gerdau; Grupo Suzano; Grupo Pão de Açúcar; Fundação Itaú Social; Fundação Bradesco; Organizações Globo; Fundação Educar-D’Paschoal; Instituto Itaú Cultural; Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário; Instituto Ayrton Senna; Cia. Suzano; Banco ABN-Real; Banco Santander; Instituto Ethos; entre outros.

²⁴ Sobre o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação, consultar: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2367>

²⁵ Sobre o PISA, consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

Segundo Martins (2009. p. 23), sua estrutura organizacional,

[...] É constituída por uma presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação superior (MARTINS, 2009. p. 23).

Com essa estrutura o organismo firmou o “Compromisso Todos pela Educação”, um pacto nacional com o objetivo de alcançar até 2022 as seguintes metas: a) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos de idade; c) todo aluno com aprendizado adequado ao ano; d) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; e, e) investimento em educação ampliado e bem gerido.

Assim, estrategicamente, o Todos pela Educação penetrou nas instâncias do executivo e do legislativo para propor leis, medidas e reformas no âmbito da educação pública brasileira, sob o argumento da “parceria”, mas que na verdade não passa de uma tática da classe empresarial para impor e legitimar um projeto de educação para os trabalhadores vinculado aos interesses da reestruturação do capital.

Para evidenciar esta estreita relação entre público e privado recorreremos ao Decreto nº 6.094/2007, publicado no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), que institucionalizou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação contendo 28 (vinte e oito) diretrizes relacionadas à educação básica, educação superior e educação profissional-tecnológica a serem implementadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios mediante o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com a assistência técnica e financeira do Ministério da Educação, solicitadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) estruturado em 4 (quatro) dimensões: a) gestão educacional; b) formação de professores e de profissionais de apoio escolar; c) práticas pedagógicas; e, d) infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas, o PDE e o PAR tornaram-se os elementos estruturantes do MEC, com isso a responsabilização²⁶ e a regulação²⁷, princípios da lógica neoliberal, passaram a constituir a base de todas as políticas educacionais até hoje. Para verificar o cumprimento das metas fixadas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelos entes federados, o INEP criou o IDEB.

A partir daí, de responsável pelo planejamento das políticas públicas educacionais, o MEC passou a ser apenas o regulador e avaliador da qualidade da educação, transferindo para o Todos pela Educação, a responsabilidade pelo conteúdo e forma das políticas educacionais e seus desdobramentos na formação de professores e gestores escolares, no trabalho pedagógico, no material didático-pedagógico, na sistemática de avaliação e na gestão escolar. Com a redefinição do papel do MEC, com foco na avaliação, e a reorganização das escolas, com foco na melhoria dos resultados educacionais, a educação pública brasileira passou a ser orientada pela concepção pedagógica neotecnista, mais uma variante do neoprodutivismo (SAVIANI, 2011).

O desdobramento disso se deu por meio da implantação e implementação, nas instituições e redes de ensino públicas, do Guia das Tecnologias Educacionais²⁸, documento produzido pela Secretaria de Educação Básica do MEC, referenciado nas propostas advindas dos grupos empresariais que compõe o Todos pela Educação. O Guia estava estruturado em 7 (sete) blocos, a saber: a) gestão da educação; b) ensino-aprendizagem; c) formação dos profissionais da educação; d) educação inclusiva; e) portais educacionais; f) educação para a diversidade, campo, indígena, jovens e adultos; e, g) educação infantil. Os blocos foram definidos em consonância com as dimensões do PAR e com as metas do “Compromisso Todos pela Educação”, o que significa que nas duas últimas décadas foram implementadas nas escolas públicas programas e ações alinhados aos interesses da classe empresarial.

Trata-se de uma estratégia pífida, pois, sabendo das desigualdades e fragilidades técnicas e financeiras dos entes federados e da responsabilidade imposta aos gestores educacionais pela qualidade da educação, mensurada pelo Ideb, os empresários formularam e disseminaram, com o apoio técnico e financeiro do MEC, um conjunto de ações estratégicas,

²⁶ A responsabilização é um sistema que envolve testes padronizados para estudantes, divulgação pública do desempenho, recompensas e sanções (FREITAS, 2012).

²⁷ A regulação compreende a produção de normas, injunções e constrangimentos para orientar o funcionamento do sistema e o ajustamento das ações dos indivíduos em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005).

²⁸ Sobre o Guia das Tecnologias Educacionais, consultar site: <http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias>.

disfarçadas de soluções educacionais com o propósito de controlar os resultados educacionais por meio da regulação do trabalho pedagógico. Para tanto, está em curso, desde os anos 2000, a reforma da política de formação de profissionais da educação básica caracterizada pelo processo de precarização e rebaixamento teórico que se expressa na atualidade por meio dos seguintes dilemas que precisam ser enfrentados:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; e,
- f) jornada de trabalho precário e baixos salários (SAVIANI, 2014, p. 70).

A análise dos aspectos históricos e teóricos da formação docente no Brasil, empreendida por Saviani (2009), permite afirmar que parte destes dilemas remonta ao século XIX, especificamente a década de 1820, período no qual surgiu a necessidade de organizar a instrução escolar em grande escala. Embora, cronologicamente, a trajetória da formação de professores tenha iniciado no período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, somente a partir da universalização da instrução escolar a formação de professores emergiu como um problema.

Ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, o referido autor dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

- a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo;

- c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009. p. 144).

A análise de cada um dos períodos revela que as sucessivas mudanças introduzidas ao longo dos últimos dois séculos produziram uma situação de descontinuidade e precariedade da formação docente que se expressa na atualidade por meio de políticas inconsistentes face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país.

A explicação deste fenômeno exige a análise dos aspectos teóricos da formação de professores. De acordo com Saviani (2009), ao longo dos dois últimos séculos, desenvolveram-se dois modelos de formação contrapostos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

No primeiro modelo a formação restringia-se ao domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento que o professor iria ensinar. Considerava-se que a formação pedagógico-didática seria adquirida na própria prática docente ou mediante treinamento em serviço. Este modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários.

Contrapondo-se ao anterior, o segundo modelo considerava que a formação do professor se completava com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para além do domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento o professor deveria ter um preparo pedagógico-didático para ensinar. Este modelo prevaleceu nas Escolas Normais, na formação dos professores primários.

Do confronto entre os dois modelos emergiu um dilema da formação de professores: a dissociação entre o conteúdo e a forma, aspectos indissociáveis da função docente. Essa separação associada à problemática da descontinuidade que ocorreu ao longo da história produziram dilemas que podem ser constatados na estrutura organizativa atual da formação de professores decorrente das diretrizes definidas nos documentos legais.

A análise dos pareceres da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e da Resolução

CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apontou para os seguintes dilemas:

- a) diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias;
- b) os textos dos pareceres mostram-se excessivos no acessório e muito restritos no essencial;
- c) centralidade da noção de competências versus incapacidade de superar a incompetência formativa;
- d) formação do professor técnico versus formação do professor culto; e
- e) dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático) (SAVIANI, 2014. p. 67-70).

Estes dilemas demonstram que os pareceres que fundamentaram as resoluções supracitadas não imprimiram uma orientação segura para uma consistente formação docente, visto que “em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas” (SAVIANI, 2014. p. 70).

A evidência disso, é que a pesquisa de doutoramento de Lidiane Teixeira, intitulada “A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação”, defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, revelou que os fundamentos teórico-metodológicos dos documentos oficiais para a formação de professores da educação básica, quais sejam, “Referenciais para a Formação de Professores”, publicado em 1998 pelo MEC e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, publicada pelo CNE em 2002, propõe a descaracterização do papel do professor com a redução do trabalho educativo a um saber fazer circunstancial e a substituição da formação teórica e acadêmica pela formação na e pela prática baseada em competências profissionais.

A autora defende a tese de que a política de formação de professores no Brasil tem como um de seus pilares a epistemologia da prática, teoria formulada por Donald Schön a partir dos estudos da teoria da indagação de John Dewey e da teoria do conhecimento tácito de Michael Polanyi. Desde a década de 1990, em contraposição à racionalidade técnica, os estudos desenvolvidos por Schön vêm sendo discutidos no ambiente acadêmico como contribuição para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores.

Em relação à análise dos fundamentos da epistemologia da prática, Teixeira (2013) recorreu ao conceito de prática reflexiva desenvolvido por Schön. Este conceito desdobra-se em outros três, a saber: a) conhecer-na-ação: caracterizado por um conhecimento de caráter rotineiro, intuitivo e experimental; b) reflexão-na-ação: ação realizada pelo indivíduo em situações de incerteza que se apresentam na prática profissional; e, c) reflexão sobre a reflexão na ação: momento posterior à ação para subsidiar a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática. Assim, compreende-se que Schön defendia a tese de que o profissional constrói o conhecimento a partir de um saber fazer fazendo orientado por uma prática reflexiva.

O conceito de prática reflexiva utilizada por este teórico baseia-se no conceito de pensamento reflexivo da obra de Dewey²⁹. Segundo análise de Souza (2018), Dewey defendia uma concepção de educação baseada na valorização da prática e do cotidiano experimental, assim, os conhecimentos escolares e a formação deveriam estar articulados a vida. O ensino deveria ser realizado pela ação e não pela instrução pautada na reprodução das experiências concretas.

Além da prática reflexiva, Schön baseou-se na teoria do conhecimento tácito de Polanyi. Segundo Teixeira (2013) o conhecimento tácito é considerado espontâneo, intuitivo, experimental e reflexivo produzido por insights requeridos pelas necessidades práticas do cotidiano profissional. Trata-se de um conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção. Esse tipo de conhecimento está presente em ambientes corporativo-empresariais sob a lógica do saber fazer fazendo, caracterizado pelas percepções intuitivas, valores, princípios e hábitos pessoais construídos a partir do contexto de atuação.

Como exposto, é na esteira do pensamento de Dewey e Polanyi que repousa a base teórica do conceito de prática reflexiva desenvolvido por Schön. Souza (2018) explica que essa teoria começou a ser discutida nos Estados Unidos na década de 1980 direcionada, especificamente, a formação de diferentes profissionais. Posteriormente, após sua transposição para o campo da formação de professores, foi introduzida no Brasil, na década de 1990, sob a forma de teoria do professor reflexivo, no momento marcado por intensa reforma educacional.

²⁹ Para uma compreensão crítica sobre a apropriação do conceito de pensamento reflexivo da obra de Dewey por Donald Schön, ver Souza (2018).

Desse modo, compreende-se que os documentos oficiais sobre formação de professores, produzidos nos últimos anos, baseiam-se nos fundamentos epistemológicos da prática da reflexividade calcada no conhecimento tácito. Trata-se, segundo Teixeira (2013), de uma concepção baseada num saber fazer circunstancial em detrimento de uma formação docente baseada no domínio de conhecimentos científicos, filosóficos, psicológicos e didáticos que orientam o trabalho educativo. Ressalta a autora:

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória (TEIXEIRA, 2011. p. 164-165).

A autora adverte que a formação docente pautada em concepções teóricas pragmáticas tem implicações no trabalho desenvolvido pelo professor, pois, desprovido de referenciais teóricos consistentes, considerados essenciais à orientação do trabalho educativo, o professor fica alienado, refém dos interesses de uma política educacional perversa que além de rebaixar sua formação a um saber fazer circunstancial, atribuí-lhe a culpa pelo baixo desempenho dos estudantes.

Duarte (2010) reforça os argumentos apresentados pela autora supracitada ao explicar que a desvalorização do conhecimento científico-teórico-acadêmico e do conhecimento escolar nos estudos de Donald Schön não é um caso isolado. Trata-se de uma tendência dominante no terreno dos estudos educacionais. A análise dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos sobre a formação de professores, empreendida por este autor, mostra que a questão da desvalorização do saber teórico está presente nos discursos de vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre didática e formação docente, a exemplo de Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e outros.

No artigo publicado em 2000 na Revista Brasileira de Educação, intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, Tardif defendeu uma reforma universitária, tanto na formação de professores como na pesquisa educacional, centrada nos saberes utilizados pelos professores

em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. Para este autor a formação do professor deveria pautar-se em saberes profissionais temporais, plurais, heterogêneos e personalizados adquiridos pela experiência docente.

Na mesma perspectiva, no livro publicado em 2002, intitulado “A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica”, Philippe Perrenoud argumentou que para formar professores reflexivos a universidade deveria abandonar quatro ilusões sobre os saberes teóricos e sua pertinência para a prática profissional: a) ilusão cientificista; b) ilusão disciplinar; c) ilusão da objetividade; e, d) ilusão metodológica.

Duarte (2010) concluiu, após examinar essas produções, que o ideário que se tornou hegemônico no campo da didática e da formação de professores representa um movimento de recuo da teoria caracterizado pela desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico e uma formação de professores reduzida ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado e subjetivo.

Ao criticar as concepções de conhecimento tácito e conhecimento escolar que fundamentam a proposta de formação do professor reflexivo, Duarte (2010. p. 28) explica que ao atribuir um caráter negativo ao saber escolar “[...] o professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas ‘representações figurativas’ contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento tácito) [...]”. Assim, a “[...] formação de professores deveria, em vez de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor [...]” (DUARTE, 2010. p. 29). Em síntese:

Nesta linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando a valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico, para uma centrada na prática reflexiva, na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema ‘aprender fazendo’ da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (DUARTE, 2010. p. 30).

Nota-se que os estudos da epistemologia da prática e do professor reflexivo negam duplamente o ato de ensinar. Nega-se que a tarefa do professor seja transmitir o conhecimento escolar e nega-se que essa seja a tarefa dos formadores de professores. Com isso, o autor

demonstra que a difusão do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo e da epistemologia da prática faz parte do ideário neoliberal e pós-moderno disseminado no Brasil desde a década de 1990 por meio das reformas educacionais que influenciam a formação de professores em geral.

Como não poderia ser diferente, os estudos no âmbito da formação de professores em Educação do Campo também revelam a influência destes referenciais teóricos-metodológicos e suas implicações no trabalho educativo desenvolvido pelos professores das escolas localizadas no campo. A tese de Santos (2011), mencionada anteriormente, evidenciou que, contraditoriamente, os fundamentos teóricos das propostas de Licenciatura em Educação do Campo, de algumas universidades, basearam-se no ideário do aprender a aprender, expressão do escolanovismo, e no relativismo epistemológico e cultural, expressão da pós-modernidade.

Conforme explicitado pelo autor supracitado, o relativismo epistemológico diz respeito à produção do conhecimento na dependência das especificidades do ponto de referência no qual se coloca o indivíduo que se propõe a conhecer o mundo. Desse modo, o critério de verdade do conhecimento não é a coisa em si e suas determinações, mas como cada indivíduo ou grupo social ao qual pertence interpreta os fenômenos sociais e naturais. Assim, sujeitos de lugares e grupos sociais distintos, com pontos de vista específicos, apresentam interpretações diferentes para os fenômenos da realidade.

Esse modo relativista de interpretar os fenômenos tem algumas implicações, como adverte o autor: a) perda da referência daquilo que realmente seja o conhecimento e das exigências necessárias para reconhecê-lo como expressão da verdade científica; b) negação da objetividade do real à medida que considera apenas a forma como cada sujeito afirma ser o real e, c) aprofundamento do ceticismo epistemológico.

O relativismo cultural, por sua vez, parte do princípio de que o mundo é constituído por inúmeras culturas, não havendo condições de definir uma forma universal de cultura humana. Desse modo, segundo o mesmo autor, parte-se da compreensão de que os conhecimentos e saberes são resultantes das diversas culturas e das distintas formas de interpretação dos fenômenos da realidade. Nesse sentido, “[...] fala-se em cultura ocidental, oriental, indígena, negra, branca, da favela, dos pobres, dos ricos, do campo, da cidade etc., no entanto, não se apresenta uma conceituação mais precisa do termo” (SANTOS, 2013. p. 11).

A influência do relativismo cultural na educação escolar tem gerado a fragmentação e a dispersão do currículo que passou a ser elaborado a partir de temas ligados ao entorno da escola

e aos interesses de alunos ou grupos culturais ao ponto de conceber tudo o que acontece na escola e tudo o que está ao seu redor como integrante do currículo. No entanto, como observa Saviani, (2008. p. 16) ao perder a referência daquilo que é curricular e extracurricular “abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”.

Duarte (2010) ao tratar do relativismo cultural o faz estabelecendo relações com o falso discurso do etnocentrismo na educação escolar. O autor explica que tem sido difundida a ideia de que os conteúdos próprios de cada área do conhecimento são conservadores, descontextualizados, livrescos, monoculturas, elitistas e ultrapassados. Na avaliação do referido autor trata-se de um discurso vem sendo reproduzido baseado no argumento de que a escola pública (onde estão os filhos da classe trabalhadora) não deveria ensinar os conhecimentos científicos e artísticos burgueses porque são conservadores, etnocêntricos e alheios à cultura da classe trabalhadora e por isso invadiriam a consciência de crianças, adolescentes e jovens de forma colonizadora. Entretanto, esse autor discorda desse argumento por duas razões:

O fato de boa parte da produção científica e artística ter sido apropriada pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. [...] Há aí, ao mesmo tempo um preconceito e uma idealização romântica. O preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia conferir novo significado ao conhecimento adquirido. Curiosamente, os defensores de tal tipo de argumento são, normalmente, os primeiros a louvar a criatividade da cultura popular e o potencial que ela tem de “ressignificar” ideias, práticas, crenças, rituais etc. A idealização romântica está na própria ideia de que existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa (DUARTE, 2010. p. 113-114).

Neste sentido, a superação do esvaziamento dos conteúdos dos currículos escolares, justificado pela falsa opção entre etnocentrismo e relativismo cultural na educação escolar, requer dos professores uma análise rigorosa da pós-modernidade, e ao mesmo tempo, a superação da concepção relativista de educação escolar sem negar a importância daqueles conhecimentos que se tornaram patrimônio universal da humanidade, mesmo que tenham sido produzidos pelo capitalismo e suas contradições ou não.

Além do relativismo, com as reformas educacionais da década de 1990, em consonância com a reestruturação produtiva, ganhou destaque no âmbito da formação de professores das escolas do campo as teorias do aprender a aprender. Conforme assinala Santos (2013. p. 32)

As “pedagogias do aprender a aprender”, em articulação com o relativismo cultural e epistemológico, apresentam, em sua aparência, ideias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. Há algum tempo essas ideias vêm fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos por suas formulações simpáticas e palatáveis ao senso comum pedagógico e ocupando espaços nos projetos e legislação educacional em âmbito internacional, assim como nos movimentos sociais populares (SANTOS, 2013. p. 32).

A evidência disto foi a implantação do Projeto Escola Ativa, em 1997, nos estados e municípios do Nordeste com financiamento do Banco Mundial e fundamentação teórica referenciada no neoescolanovismo. O referido projeto foi uma estratégia metodológica, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso, com a intenção de formar continuamente os professores de classes multisseriadas para melhorar a qualidade do desempenho destas escolas. Mais tarde, em 2008, no segundo mandato do governo Lula, após sofrer severas críticas pelos movimentos sociais do campo e professores das universidades públicas, houve a reformulação da sua base teórica, aproximando-a dos marcos normativos da Educação do Campo, que culminou na expansão do referido projeto, denominado, à época, de Programa Escola Ativa, com financiamento direto do MEC por meio da atual SECADI (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012). É importante ressaltar, que este processo serviu de base para a formulação da Ação Escola da Terra, elemento constituinte do campo empírico deste estudo de doutoramento.

Em síntese, os organismos nacionais e internacionais na condição de intelectuais coletivos, ao infiltrarem-se no MEC, tem conseguido, desde os anos de 1990, implementar a pedagogia do capital na educação pública brasileira (MARTINS; NEVES, 2012) por meio de um conjunto de reformas que inseriu referenciais teóricos neoprodutivistas e pós-modernos na formação de professores e no trabalho pedagógico.

1.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO CERNE DA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA E A PADRONIZAÇÃO, PRIVATIZAÇÃO E CONTROLE IDEOLÓGICO NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO ORIENTADO PELA BNCC

Como foi evidenciado, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que principiou a reforma da política de formação dos profissionais da educação básica, de base neoprodutivista e pós-

moderna, fundamentada na epistemologia da prática, no relativismo epistemológico e cultural e nas pedagogias do aprender e aprender, constituiu, também, contraditoriamente, a base teórica de alguns projetos de Licenciatura em Educação do Campo, assim como o programa de formação continuada de professores de escolas multisseriadas, denominado Escola Ativa, implementado pelas redes de ensino, em regime de colaboração com o MEC/SECADI, nos anos 2000.

Diante desta contradição, desde 2015, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em articulação com as associações acadêmico-científicas e sindicais, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), instituições de educação superior e pesquisadores vinculados à temática em questão, tem empreendido um esforço coletivo para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, no segundo mandato do governo Dilma Rousseff.

Em síntese, a referida resolução contempla integralmente os princípios da Base Comum Nacional, defendida pela ANFOPE, que norteia todos os cursos de formação dos profissionais da educação, quais sejam: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; d) compromisso social do profissional da educação; e) gestão democrática; f) incorporação da concepção de formação continuada; e, g) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2015).

Além de contrapor-se aos fundamentos da Resolução CNE/CP nº 1/2002, apontando alternativas superadoras das contradições da política de formação docente, observa-se, no conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aderência aos princípios da Educação do Campo, contidos em seus marcos normativos, quais sejam: a) respeito à diversidade da população do campo em todos os seus aspectos; b) formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo de modo a transformar as unidades escolares em espaços públicos de ensino e de aprendizagem, produção de conhecimento e articulação com as experiências de luta pela terra e desenvolvimento social; c) formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; d) desenvolvimento do trabalho pedagógico com foco em conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo; e, e) controle social da

qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo na gestão da escola (BRASIL, 2010).

No entanto, após o golpe político-jurídico-midiático-ruralista, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (SOBREIRO FILHO et al., 2018), o processo de implementação da referida resolução foi interrompido mediante revogação após a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, que instituíram, respectivamente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, articulada à BNCC, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

Referente à BNC-Formação, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em síntese, apresenta uma proposta minimalista de formação centrada nos seguintes princípios: a) responsabiliza os professores pela própria formação; b) desarticula formação inicial e continuada; c) restringe a formação à BNCC; d) desconsidera a autonomia das universidades; e) fragmenta o curso de Pedagogia; f) despreza a unidade teoria-prática; e, g) fundamenta-se na pedagogia das competências, expressão do neoescolanovismo, variante do neoprodutivismo (BRASIL, 2019).

Em relação à BNC-Formação Continuada, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, nos arts. 1º, 2º e 3º, além de ratificar os princípios preconizados na BNC-Formação, estabelece a obrigatoriedade da realização de cursos e programas destinados à formação continuada de professores da educação básica e suas modalidades, fundamentados na Base Nacional Comum, defendida pelo Movimento pela Base, que tem como referência a implementação da BNCC e o desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais docentes e de 20 (vinte) competências específicas relacionadas à prática, engajamento e conhecimento profissional, que se desdobram em subcompetências (BRASIL, 2020).

A definição da concepção de formação continuada está explicitada no art. 4º, segundo a qual é entendida como:

componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020. p. 2).

Esta concepção referencia-se nos fundamentos pedagógicos estabelecidos no art. 6º, os quais estão sintetizados nos seguintes termos: a) formação continuada limitada ao contexto da

própria prática pedagógica desenvolvida na instituição de ensino; b) desenvolvimento de competências e habilidades restritas à compreensão, interpretação e produção de textos e raciocínio lógico-matemático; c) conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino e das questões didático-pedagógicas; d) atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem e sobre as metodologias pedagógicas das áreas de conhecimento e etapas que atua; e) desenvolvimento de competências, habilidades e formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e, f) implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar (BRASIL, 2020).

Baseada nestes fundamentos, a formação continuada de professores da educação básica, de acordo com o art. 7º, deve possuir as seguintes características: a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo: ênfase nas situações de aprendizagem; b) uso de metodologias ativas de aprendizagem: pesquisa-ação, construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, análise do planejamento de aulas dos professores; c) trabalho colaborativo entre pares: diálogo e reflexão sobre a própria prática; d) duração prolongada: formação em serviço na própria escola; e, e) coerência sistêmica: articulada as demandas formativas dos projetos pedagógicos, dos currículos, dos materiais de suporte pedagógico, do sistema de avaliação, das orientações do governo federal e das associações especializadas em inovações educacionais (BRASIL, 2020).

A análise dos principais artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores resume-se a seguinte expressão: mais do mesmo. É explícita a subordinação da formação continuada à implementação da BNCC, que tem a finalidade de desenvolver nos estudantes competências e habilidades mínimas, requeridas pela lógica da subsunção do trabalho ao capital, caracterizada pela superexploração, terceirização, desvalorização e precarização. Nota-se que os pilares do ideário do aprender a aprender, difundidos amplamente nos anos de 1990 e 2000, foram incorporados pelas competências e habilidades estabelecidas na BNCC.

Além disso, a dissociação entre teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático, um dos dilemas da formação de professores no Brasil há mais 2 (dois) séculos (SAVIANI, 2009; 2014), reverberada pelo discurso pós-moderno da epistemologia da prática (TEIXEIRA, 2011; 2013) e do movimento de recuo da teoria (DUARTE, 2010), aspectos mencionados anteriormente, foram legitimados pela BNC-

Formação Continuada mediante valorização das questões didático-pedagógicas, restritas à Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares avaliados pelo SAEB, e secundarização dos conhecimentos das teorias educacionais e pedagógicas, fundamentos essenciais do trabalho didático.

Observa-se também a secundarização das contribuições das instituições de ensino superior e o enaltecimento da formação continuada realizada na instituição de ensino de atuação, por meio do diálogo e reflexão sobre a própria prática (traços do neoescolanovismo e pós-modernismo) e da formação realizada pelas fundações e organismos especializados em inovações educacionais e pelos programas do governo federal, cujo conteúdo tem relação com o SAEB, IDEB e BNCC, estratégias para a melhoria dos indicadores educacionais das escolas (traços do neotecnicismo).

O Movimento pela Base, a partir de seus principais interlocutores, tem se dedicado a orientar as redes e instituições de ensino públicas a implementarem currículos e a reformularem projetos político-pedagógicos fundamentados na BNCC e a desenvolverem cursos e programas de formação continuada de professores da educação básica e suas modalidades, referenciados na BNC-Formação Continuada.

O Movimento pela Base reúne instituições como o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Todos pela Educação, a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, o Movimento Bem Maior, entre outros.

Com a finalidade de divulgar informações e experiências relativas ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, nas redes de ensino e nas políticas educacionais, o Movimento pela Base criou a plataforma pública “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”³⁰. Segundo dados disponíveis na plataforma, até o momento, 99% das redes municipais de ensino do país estão com os currículos da educação infantil e do ensino fundamental alinhados à BNCC e 100% das redes estaduais de ensino estão com os referenciais curriculares do ensino médio homologados.

³⁰ Para mais informações acessar: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 26 de setembro de 2022.

Além disso, a plataforma dispõe de um conjunto de materiais de apoio as secretarias de educação e aos gestores escolares, materiais didáticos para os professores, vídeos, relatos de experiências, indicadores educacionais e diretrizes para implementar a BNCC. Entre os materiais estão disponíveis o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018) e o “Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos” (BRASIL, 2019).

O primeiro documento, divulgado em 2018, tem a finalidade de auxiliar as secretarias de educação dos estados e municípios no planejamento de ações estratégicas para implementar a BNCC nas redes de ensino. Em linhas gerais o documento contempla as seguintes temáticas: a) estrutura da governança da implementação; b) estudo das referências curriculares; c) (re)elaboração curricular; d) formação continuada para os novos currículos; e) revisão dos projetos pedagógicos; f) materiais didáticos; e, f) avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

O segundo documento, divulgado em 2019, tem o objetivo de apoiar gestores escolares no processo de estruturação do movimento de reformulação do projeto político-pedagógico mediante formação continuada orientada pelos fundamentos pedagógicos da BNCC. O material aborda o contexto, a importância, a estrutura e o processo de revisão dos projetos pedagógicos para a implementação dos novos currículos.

Considerando que o objetivo desta pesquisa não é analisar e discorrer sobre todas as temáticas mencionadas, por ora enfatizam-se dois aspectos importantes pertinentes às orientações para elaboração ou reformulação do projeto político-pedagógico das escolas mediante formação continuada. O primeiro ponto refere-se à teoria pedagógica que fundamenta a BNCC e o segundo, como desdobramento do primeiro, refere-se à organização do trabalho pedagógico como um todo.

Em relação ao primeiro aspecto, a análise dos fundamentos legais, estruturais e teóricos evidencia que a BNCC se fundamenta na pedagogia das competências “compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo” (RAMOS, 2012. p. 537). Esta teoria pedagógica materializou-se a partir da necessidade de acompanhar o fenômeno mundial de eliminação dos postos de trabalho e de redefinição de seus conteúdos considerando o avanço tecnológico (SAVIANI, 2011).

Neste sentido, a noção de competência foi incorporada ao trabalho pedagógico visando preparar os estudantes para ajustarem-se as condições da sociedade de classes na qual as necessidades de sobrevivência não estão garantidas, exigindo das pessoas a capacidade adaptativa a um cenário mundial caracterizado pela competitividade, flexibilidade das leis trabalhistas e desemprego (SAVIANI, 2011).

A pedagogia das competências caracteriza-se por assumir uma concepção pragmática subordinada as incertezas das constantes mudanças ocorridas no mercado de trabalho, evidenciada pela estreita relação entre escola e empresa a fim de preparar os indivíduos para o contexto político-econômico neoliberal, pois na perspectiva das competências “à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (RAMOS, 2012. p. 535). Nestes termos, os princípios pedagógicos que fundamentam a BNCC representam um discurso que na aparência defende a justiça, a democracia e a inclusão, porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica capitalista.

Em relação ao trabalho pedagógico, a prática docente está centrada em competências verificáveis em situações e tarefas específicas nas quais os alunos devem ser capazes de compreender e dominar. Isso está explicitado nos fundamentos da BNCC: “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018. p. 13).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração do conhecimento pelo estudante não resulta da aquisição de conceitos científicos necessários à compreensão e transformação da realidade, mas das percepções e concepções subjetivas extraídas do seu mundo experiencial (traços do neoconstrutivismo e pós-modernismo), conforme evidenciado no art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a BNCC: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017. p. 4).

Desse modo, a BNCC fundamenta-se nas seguintes competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018. p. 9-10).

Por conseguinte, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças, jovens, adultos e pessoas idosas no âmbito da educação básica e suas modalidades, fundamentado na BNCC, orienta-se por estas 10 (dez) competências gerais que se expressam na educação infantil por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências e, no ensino fundamental e médio, pelas competências de cada área do conhecimento que se desdobram em competências e habilidades específicas dos componentes curriculares identificadas por códigos alinhados ao SAEB (BRASIL, 2018).

A respeito da educação infantil, os campos de experiências, compreendidos como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018. p. 40), constituem a base do trabalho pedagógico, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, de modo a garantir os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Considerando esses eixos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

1. O eu, o outro e o nós: trata das experiências de interação entre as crianças e com os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado;
2. Corpo, gestos e movimentos: trata das experiências em que gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem com a qual crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo social e cultural;
3. Traços, sons, cores e formas: trata das experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: trata das experiências envolvendo fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica; e,
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: trata das interações e brincadeiras nas quais a criança possa observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

Respeitando as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil, quais sejam: creche - bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas

(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento codificados para cada um dos grupos etários considerando os 5 (cinco) campos de experiências.

Observa-se que a concepção fundante desta estrutura é pautada no entendimento de que na educação infantil não há espaço para o ensino dos conteúdos que expressam a classificação dos conhecimentos acumulados pela humanidade nas diferentes áreas. A ênfase nos campos de experiências revela a ruptura da especificidade do ato de ensinar por meio de “atividades livres, espontâneas e de recreação, colocando o professor num patamar de parceiro e facilitador” (LAZARETTI; MELLO, 2018. p. 118).

Nestes moldes, o trabalho pedagógico na educação infantil, segundo as autoras, limita-se a preparar espaços, disponibilizar materiais, em que as tarefas e ou projetos de trabalho se originam de sugestões, preferencialmente, das crianças, tendo como fonte algum evento, situação ou qualquer coisa inesperada. O tempo-espaço pedagógico que poderia ser planejado para introduzir, por meio de formas adequadas, o ensino dos conteúdos da língua portuguesa, arte, educação física, matemática, ciências, geografia e história, fica circunscrito as ações que oscilam entre higiene, segurança e alimentação ou antecipação mecânica da alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais (LAZARETTI; MELLO, 2018).

No ensino fundamental e médio, a base do trabalho pedagógico, a partir dos fundamentos da BNCC, segue a mesma lógica da etapa anterior, pois os organizadores curriculares, de todos os componentes, estão estruturados em torno de unidades temáticas que se desdobram em objetos de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades codificadas. No entanto, os conteúdos escolares, representativos das máximas conquistas humanas (ciência, filosofia, arte), considerados fundamentais e essenciais para a realização de um trabalho pedagógico desenvolvente, estão pulverizados nos organizadores curriculares da BNCC das duas etapas de ensino.

Isto é grave, se considerarmos, a partir da teoria pedagógica histórico-crítica, que o papel da escola é socializar os instrumentos teórico-práticos sintetizados como conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ao conjunto de seus integrantes, de modo que ocorra o processo de incorporação em cada estudante da riqueza humana produzida histórica e socialmente, pois não existe aula sem conteúdo de ensino e sem a sua forma de transmissão (ABRANTES, 2018).

Baseado em tudo que foi exposto, defendemos a tese de que além do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo, a BNCC apresenta traços do neotecnicismo, expressão da concepção produtivista de educação, que, segundo Saviani (2008), fundamenta-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com isso o professor ocupa uma posição secundária no trabalho educativo, ficando a cargo de especialistas conceber, planejar, coordenar e controlar o processo pedagógico na escola (SAVIANI, 2009). Desse modo, a crítica em relação à BNCC recai justamente sobre a sua concepção produtivista e tecnicista inspirada na estrutura empresarial.

A partir da análise de Peroni (2020), compreende-se que a elaboração e a implementação da BNCC é o resultado do avanço das reformas educacionais neoliberais relacionadas ao movimento neoconservador instituído por dois tipos de privatização da educação pública, quais sejam: a) atuação direta do setor privado na oferta da educação por meio de financiamento, matrículas em estabelecimentos particulares ou oferta de programas de escolha parental; e, b) atuação do setor privado na direção das políticas públicas ou das escolas determinando o conteúdo da formação de professores, o conteúdo trabalhado nas aulas, os processos de avaliação, o monitoramento e a gestão da escola.

Esses processos ocorrem através da atuação de empresários que organizam fundações e institutos, denominados *think tanks*, que reúnem capital para apoiar e financiar universidades, pesquisas e centros de estudo a fim de elaborar projetos políticos nacionais, como é o caso do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), ligado à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que, desde 2016, tem influenciado a organização das políticas educacionais no país. O referido centro é parceiro da Fundação Lemann, do Instituto Unibanco, do Instituto Natura e do Itaú Social, instituições que integram o Movimento pela Base, com objetivos de classe alinhados às propostas de mercantilização da educação, individualismo (competitividade, premiação e meritocracia) e avanço do neoconservadorismo, movimento político privatista, neoliberal, coercitivo, que fomenta a desconfiança da democracia e a governança pela elite.

Sob essa análise, compreende-se que os dois documentos analisados, tanto o “Guia de implementação da BNCC” (BRASIL, 2018) quanto o “Guia para gestores escolares” (BRASIL, 2019), assim como a própria BNCC, são evidências da privatização, padronização e controle ideológico do currículo, do trabalho pedagógico, da formação de professores e da gestão escolar, em curso no país.

Segundo Adrião (2018), a privatização do currículo e do trabalho pedagógico se dá pela transferência de responsabilidade, do público para o privado, pela definição dos processos de elaboração do currículo das redes de ensino e da organização do trabalho didático pela escola, que contempla, a escolha da teoria pedagógica que fundamentará o projeto político-pedagógico e os processos de ensino e de aprendizagem, incluindo a seleção e sistematização dos conteúdos a serem ensinados e os procedimentos de ensino e de avaliação da aprendizagem.

A privatização da gestão escolar, por sua vez, se expressa pela delegação ou transferência da gestão da escola pública para instituições e corporações privadas, bem como os processos de planejamento, organização, coordenação e avaliação do trabalho administrativo e pedagógico, desenvolvido na escola, subordinados e referenciados em materiais produzidos pelo setor privado.

Explicitamente é possível identificar os traços constitutivos da privatização da gestão escolar no material produzido pelo Movimento pela Base. No “Guia para gestores escolares” (BRASIL, 2019), nas páginas 7 e 8, são apresentados seis elementos que devem compor o projeto político-pedagógico da escola, todos relacionados à BNCC. Neste mesmo documento, entre as páginas 9 e 13, é apresentado um roteiro para elaborar ou revisar o projeto político-pedagógico, constituído de nove etapas. Para cada uma, são indicados vídeos e materiais de apoio aos gestores escolares sob a lógica empresarial.

Segundo Martins e Pina (2015), o projeto da classe empresarial é manter a divisão técnica do trabalho na escola pública, sendo que no topo está o núcleo estratégico constituído por formuladores das diretrizes curriculares, no nível intermediário estão os diretores e coordenadores pedagógicos, convertidos em gerentes com a responsabilidade de assegurar que os princípios formulados sejam aplicados na escola, e, no nível mais baixo, estão os professores, responsáveis pela execução das formulações produzidas pelo núcleo estratégico.

Nessa estrutura neotecnicista, o professor perde sua autonomia, tornando-se um tarefeiro. Ele deixa de conceber seu próprio trabalho para assumir uma posição de executor. A autonomia do professor é reduzida em nome de uma suposta qualidade educacional centrada na racionalização do trabalho pedagógico mediante o planejamento de ações didáticas em função das competências.

Por isso, adotar a BNCC como base para formar continuamente os professores de escolas do campo na perspectiva de reformular o seu projeto político-pedagógico significa negar as referências político-pedagógicas produzidas e acumuladas pelos movimentos sociais do campo

para desenvolver um trabalho pedagógico centrado em competências nas quais os alunos devem desenvolver em um contexto de profunda crise do capitalismo e revitalização das formas de superexploração do trabalho.

A verdade é que o material analisado reproduz um discurso intransigente à medida que despreza o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público, princípios essenciais estabelecidos no art. 3º da LDB e ratificados na Resolução CNE/CP nº 1/2020. Além disso, desconsidera que “os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2010. p. 12).

Além disso, a política de formação de professores que vem sendo definida pelo MEC, alinhada à BNCC, representa o enfraquecimento das políticas construídas e conquistadas duramente pelos movimentos sociais nas experiências adquiridas na luta por Educação do Campo referenciada em seus marcos normativos. A partir disso, afirma-se que, se por um lado os reformadores empresariais da educação estão criando mecanismos para assumir o controle total do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em escolas públicas, a fim de intensificar o processo de aprofundamento de padronização, privatização e mercantilização da educação pública; por outro lado, a contrapelo, os trabalhadores da educação, mobilizados pelos movimentos sociais, sindicais, organizações e entidades científicas nacionais, a exemplo da ANFOPE, FONEC, CNTE, citadas anteriormente, assim como, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), estão resistindo ativamente por meio da construção de alternativas político-pedagógicas superadoras.

Diante do quadro de retrocesso e desmonte das políticas públicas em curso no país, incluindo o impacto negativo da BNCC na formação docente, a ANFOPE, assumiu como pauta de reivindicação, dentre outros aspectos: a) a revogação da BNCC da educação básica e do novo ensino médio; b) a revogação da BNC-Formação e da BNC-Formação continuada; e, c) a imediata implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Ao expor todos os elementos mencionados nesta seção, tencionou-se caracterizar a realidade da política da formação continuada de professores de escolas do campo e os seus desdobramentos no planejamento do trabalho didático, a partir das determinações da atual política de formação dos profissionais da educação básica implementada pelas instituições e

redes de ensino públicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, fundamentada na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, articulada à BNCC, denominada de BNC-Formação Continuada, documentos capitaneados pelos reformadores empresariais da educação, a exemplo do Movimento pela Base, referenciados na pedagogia das competências, expressão do neoprodutivismo e suas variantes, quais sejam: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, de modo a preparar os indivíduos para o trabalho subsumido ao capital e todas as suas formas de exploração e precarização neste modo de produção, em profunda crise.

Na próxima seção serão expostos os fundamentos legais, teóricos e metodológicos do curso de formação continuada de professores das escolas do campo fundamentado na teoria pedagógica histórico-crítica na implementação da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia.

2 CURSO DE APERFEIÇOAMENTO/ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA BAHIA EM TEMPOS DE GOLPE, BOLSONARISMO E ACIRRAMENTO DA LUTA DE CLASSES NO CAMPO

A síntese da caracterização da realidade da política de formação continuada de professores de escolas do campo, exposta na sessão anterior, evidencia a necessidade dos trabalhadores em educação, organizados em sindicatos, entidades científicas e movimentos sociais, realizarem o enfrentamento à privatização, padronização e controle ideológico da formação docente, do trabalho pedagógico e da gestão das escolas públicas brasileiras, localizadas no campo e na cidade, por meio da resistência ativa, que culmine na revogação da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada.

Como parte desta luta, o Movimento de Educação do Campo, constituído por movimentos populares, sindicais e organizações do campo, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutam, há 25 anos³¹, em defesa da escola pública no/do campo fundamentada na tríade estruturante: campo – educação – política pública.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo, em sua concepção originária, é um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores organizados em movimentos sociais e sindicais em defesa de políticas públicas de educação articuladas a luta pela terra. Essa concepção surgiu como crítica à realidade da educação dos trabalhadores que vivem no/do campo, a partir de um projeto histórico comprometido com a emancipação humana e a superação do modo de produção capitalista.

Os anos de luta foram marcados por conquistas importantes como: a) construção de escolas em áreas de Reforma Agrária; b) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); c) Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); e) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); f) Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); g) Programa Escola da Terra; e, h) Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas do campo (PDDE-Campo). Para além destas, outras conquistas são importantes, como os marcos normativos da Educação do Campo

³¹ Segundo Munarim (2008), o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, representa o marco histórico do surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo.

e a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo e por pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa que estudam esta temática.

Contudo, houve um retrocesso nessas conquistas após o golpe de 2016. No governo Michel Temer (2016-2018), houve a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e, atendendo a reivindicação expressa da bancada ruralista, a Lei nº 8.629/93, que trata das regras para o processo de titulação definitiva das terras, foi alterada. Segundo informações disponíveis na página do INCRA, em 2017, foram entregues um total de 123.553 títulos de terra a assentados, sendo 26.523 títulos de domínio e 97.030 contratos de concessão de uso. Esta medida, segundo Alentejano (2018), fortaleceu a comercialização de terras, uma vez que as famílias assentadas que não tiveram condições de pagar as parcelas anuais, venderam a terra ou parte dela para quitar a dívida com o governo, conseqüentemente, a política do governo Temer fortaleceu as práticas de comercialização e privatização da terra, pois os latifundiários beneficiaram-se com essa medida.

Além disso, o governo Bolsonaro (2019-2022), adotou medidas de extinção, descontinuidade e redução das políticas criadas nos governos anteriores, assim como assumiu uma postura ofensiva contra o campesinato, indígenas e quilombolas que lutam pela terra e territórios. Segundo Fernandes, et. al. (2020) Bolsonaro colocou em prática uma política *ultraneoliberal*.

Seu governo fomentou à criminalização da luta pela terra e o armamento da população, principalmente, dos latifundiários, aspecto que contribuiu para o aumento da violência no campo evidenciada pelos assassinatos de lideranças de movimentos dos trabalhadores rurais e indígenas, que lutavam em defesa da reforma agrária e que realizavam denúncias de grilagem de terras, de extração ilegal de madeira e de invasão de garimpeiros.

Segundo Canuto, et al. (2020. p. 22), o antigo governo “[...] alicerçado em bases ideológicas fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade” adotou medidas governamentais que além de manter estagnada a reforma agrária e a demarcação e titulação de territórios tradicionais, estrategicamente, investiu em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como a Funai e o Ibama e estimulou as atividades garimpeira, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.

A 34ª edição do caderno “Conflitos no Campo Brasil 2019”, organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), evidenciou que o Brasil atingiu em 2019 o maior número de conflitos

no campo na última década. Foram registrados 1833 casos envolvendo conflitos por terra, água e trabalho. Isso significa que ocorreram cinco conflitos por dia, um aumento de aproximadamente 23% no número de casos, comparado ao ano anterior. Segundo a CPT, 2019, foi considerado o ano de maior número de ações de protesto e reivindicação ao longo de uma década examinada. Ocorreram 1.301 manifestações, envolvendo 243.712 pessoas, o que resultou na média histórica de 3,5 atos por dia no país.

Referente aos conflitos por terra, foram registradas 1.254 ocorrências em 2019, sendo: a) 1.206 casos envolvendo despejos e expulsões, bens destruídos, pistolagem e invasões, um aumento de 25%, comparado ao ano anterior; b) 43 ocupações/retomadas de terras, 70% menos que em 2018; e, c) 5 acampamentos, uma redução de 71%. Esse recuo dos movimentos sociais na luta pela terra justifica-se pela intensificação das medidas que tentaram inibir a luta social no país por meio de leis antiterrorismo, na tentativa de retirar a liberdade dos trabalhadores de lutar, criminalizando-os.

Além do aumento no número de assassinatos, com 28 vidas destruídas, a CPT registrou o aumento de 23% de famílias envolvidas em conflitos, um total de 144.742 famílias e 53.312.543 hectares de área, a maior em toda a série histórica documentada e 35% superior à de 2018. Com isso, o número de ocorrências em 2019 foi o maior registrado para a categoria desde 1985, e significou uma média de 3,3 conflitos por dia, principalmente nos estados do Maranhão, com 174 ocorrências, no Pará com 150 e na Bahia com 139 casos. Esses três estados foram responsáveis por 463 conflitos, ou 36,9% do total de 1.254.

Ainda a respeito de conflitos por terra, o caderno destacou que 60% dos conflitos ocorreram na Amazônia, pois dos 32 assassinatos registrados pela CPT, 27 (84,4%) se deram em terras indígenas e quilombolas, áreas constitucionalmente protegidas e destinadas a esses povos, que no primeiro ano do governo Bolsonaro foram atacados por fazendeiros, grileiros e madeireiros com a finalidade de explorar os recursos naturais amazônicos para atender os interesses do agronegócio e da mineração. Consequentemente, em 2019, os incêndios se alastraram por todo o território amazônico com o apoio do parlamento que tentou institucionalizar a grilagem de terras por meio do Projeto de Lei (PL) 2.633/2020.

Além disso, em 2019, a CPT registrou 489 conflitos pela água com o envolvimento de 69.793 famílias, um crescimento de 77%, comparado ao ano anterior. Segundo a publicação, entre 2002 e 2014 a média era de 5 conflitos por ano, de 2015 a 2019 aumentou para 254 conflitos. Esse aumento iniciou em 2016 e foi potencializado entre 2017 e 2018, passando de

197 para 276 conflitos e atingiu seu ápice, 489 ocorrências, no primeiro ano do governo Bolsonaro.

Sobre os conflitos trabalhistas, foram registrados 90 casos, sendo 89 considerados trabalho escravo e um caso de superexploração, totalizando 883 pessoas envolvidas, com a libertação de 745 delas. No entanto, a CPT identificou que no decênio 2010-2019 o trabalho análogo à escravidão ocorreu em todas as regiões do Brasil, principalmente, nos estados do Pará (294 casos), Tocantins (122), e Maranhão (125), áreas de fronteira.

Os referidos casos estão relacionados à criação de grandes projetos de monocultura, dentre eles o MATOPIBA, uma fronteira agrícola que compreende áreas do cerrado nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, um dos impérios do agronegócio que combina condições geográficas ideais para o cultivo de grãos e terras relativamente baratas. Por isso, segundo a CPT, nesses estados, concentram-se 625 casos de áreas fiscalizadas e identificadas com trabalho análogo à escravidão (49,29% das ocorrências) no Brasil (1.269 casos).

Em síntese, considerando a soma das ocorrências de conflitos por terra, água e trabalho, foram registrados 1833 casos em 2019 envolvendo 859.023 pessoas e 32 assassinatos, concentrados principalmente nos estados do Pará (12 assassinatos), Amazonas (6), Maranhão (4), Mato Grosso (3), Amapá, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rondônia e São Paulo, computaram um assassinato em cada estado.

Como é possível constatar, 2019, foi extremamente violento no campo, um aumento de 14% de assassinatos, comparado ao ano anterior. Segundo a CPT, do total de pessoas mortas, grande parte eram lideranças de movimentos dos trabalhadores rurais e indígenas, que lutavam em defesa da reforma agrária.

Conforme evidenciado anteriormente, o Pará continua sendo o epicentro da violência no campo no Brasil. Importante recuperar na história o massacre de Eldorado do Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, em que 155 policiais militares estiveram envolvidos na operação que assassinou 21 camponeses.

A explicação do aumento dos conflitos no campo demanda analisar com radicalidade as contradições, mediações e determinações que constituem os fenômenos em tela. Isso implica tomar os conflitos como parte de uma totalidade histórica, determinada, dentre outros aspectos, pelo acirramento da disputa pela terra, estabelecida desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras, sob um processo de colonização violenta, que nos últimos anos atingiu patamares elevados de violência decorrente da expansão do latifúndio e do agronegócio, apoiada por um

governo, de caráter bonapartista, isto é, um governo que adotou as mesmas medidas de Luís Bonaparte (1808-1873), presidente da França entre 1848-1851, que arquitetou um golpe de estado e assumiu poderes ditatoriais por meio de um decreto instituído em 2 de dezembro de 1851.

Marx (2011) examinou esse período da história da França que culminou no livro O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. Nessa obra, Marx situou historicamente o golpe de estado de Luís Bonaparte, demonstrando como a burguesia constrói seus instrumentos de poder e de Estado de exceção, semelhante aos fatos ocorridos no Brasil nos últimos anos, a saber: a) golpe de 2016, que destituiu, sem comprovação de crime, a presidenta Dilma Rousseff; b) governo ilegítimo de Michel Temer (2016-2018) que atacou direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988; e, c) ascensão de Bolsonaro, capitão reformado do exército brasileiro, à presidência da República, por meio de uma campanha eleitoral baseada em um exército de *trolls*, *cyborgs* e *bots* que replicarem falsas notícias e conteúdos racistas, sexistas, calúnias e falsas acusações.

Por meio de contas falsas e robôs, pessoas foram bombardeadas com desinformação sobre os “inimigos do poder”, adversários e opositores ao governo Bolsonaro, identificados por meio de dossiês produzidos por uma espécie de agência brasileira de inteligência paralela, coordenado pelos filhos do ex-presidente e seus assessores. Bolsonaro e seus aliados, estrategicamente, desde a campanha eleitoral, transformaram os meios de comunicação em instrumento privilegiado de multiplicação do caos, aspecto que permite identificá-los como engenheiros do caos (EMPOLI, 2019).

A ocorrência desse fenômeno no Brasil é denominado por Andrew Korybko (2018) de guerra híbrida, uma estratégia político-militar que combina revoluções coloridas³² e guerras não convencionais constituídas por protestos, redes sociais e hackers, estratégias utilizadas com a finalidade de produzir notícias falsas, mentiras, expressões agressivas e situações conflituosas para desestabilizar adversários políticos e manipular a opinião pública. A eleição de Trump nos Estados Unidos e a ascensão de Bolsonaro à presidência da República são alguns exemplos de guerras híbridas levadas às últimas consequências. No Brasil, as redes sociais tornaram-se os meios de propagação de ideias obscurantistas, de mentiras e as chamadas pós-verdades que,

³² O termo “colorido” está relacionado com diversos movimentos do início da década dos anos 2000, que tiveram origem na Rússia e China. São revoluções não violentas de “pretensa” resistência, como greve, protestos ou manifestações de pressão. Tais movimentos adotaram cores ou símbolos que se evidenciaram como a revolução rósea da Geórgia (2003), a revolução laranja da Ucrânia (2004), ou a revolução azul do Kuwait (2005), entre outros exemplos (KORYBKO, 2018).

mesmo facilmente desmentidas pelos fatos, adquirem credibilidade. Esse é o modus operandi do caos como método político.

O que aconteceu no Brasil é a manifestação de uma tendência mundial de enfraquecimento e destruição das democracias, principalmente em países da América Latina. Segundo a análise dos cientistas políticos norte-americanos Levitsky e Ziblatt (2018), o retrocesso democrático começa nas urnas, com líderes autoritários legitimamente eleitos, que subvertem e enfraquecem as instituições democráticas.

As instituições se tornam armas políticas, brandidas violentamente por aqueles que as controlam contra aqueles que não as controlam. É assim que os autocratas eleitos subvertem a democracia – aparelhando tribunais e outras agências neutras e usando-os como armas, comprando a mídia e o setor privado (ou intimidando-os para que se calem) e reescrevendo as regras da política para mudar o mando de campo e virar o jogo contra os oponentes. O paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo é que os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente – para matá-la (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018. p. 20).

Quatro indicadores de comportamentos autoritários auxiliam na identificação de possíveis autocratas. São eles: a) rejeição às regras do jogo democrático; b) negação da legitimidade de oponentes políticos, acusando-os de crimes, subversão e antipatriotismo; c) tolerância e encorajamento a violência, com associação à gangues armadas, milícias ou guerrilhas; e, d) disposição para restringir liberdades civis por meio de medidas autoritárias que reduzam liberdades da imprensa e de adversários.

Ao relacionar os indicadores desenvolvidos pelos autores com os fatos ocorridos recentemente, compreende-se que os ataques aos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988; os ataques ao poder judiciário, na tentativa de fechar o Supremo Tribunal Federal (STF); os ataques ao Partido dos Trabalhadores (PT); o impedimento do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva de concorrer às eleições presidenciais em 2018; a defesa do regime militar brasileiro, com elogios à torturadores como o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, e os ataques à liberdade de imprensa, evidenciam que Bolsonaro e seus aliados tentam destruir a democracia brasileira.

Nesse sentido, compreende-se que a expansão dos conflitos no campo revela o acirramento da luta de classes em um contexto de ascensão da violência e do ódio contra os povos do campo, das águas e das florestas, protagonizados pelas frações burguesas, principalmente, os latifundiários ligados ao agronegócio, apoiadores da política econômica do

governo Bolsonaro, que com apoio da base aliada no Congresso Nacional, levou às últimas consequências a necropolítica baseada na austeridade fiscal, retirada de direitos sociais e manutenção de privilégios de propriedade, uma política de ajuste que atingiu brutalmente os trabalhadores.

Com isso, o Incra foi desmantelado e a reforma agrária ficou paralisada. Soma-se a isso a liberação abusiva de agrotóxicos; a ampliação da alocação de recursos para o agronegócio; a liberação da estrangeirização da terra e o enfraquecimento das instituições de pesquisa, proteção e fiscalização da Amazônia.

No âmbito da política da Educação do Campo, com a extinção da SECADI, as ações do PRONACAMPO foram interrompidas, sendo gradativamente recuperadas e reconstruídas no atual governo Lula. Nestas condições, é oportuno recuperar as formulações teóricas decorrentes das experiências educativas advindas de contextos de luta para a construção de alternativas político-pedagógicas para a formação continuada de professores das escolas do campo e do seu trabalho pedagógico.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DA ESPECIFICIDADE DA FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo, é um dos princípios constitutivos dos marcos normativos da Educação do Campo. As bases dessa formação estão estabelecidas nos arts. 61, 62 e 67 da LDB; na meta 16 do PNE, Lei nº 13.005/2014, e regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e pela Resolução nº 2/2008, que trata das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Além disso, o Decreto nº 7.352/2010, que trata da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), complementa as bases dessa regulamentação. Conforme estabelecem os arts. 4º e 5º, as políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação serão desenvolvidas pela União em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as seguintes

diretrizes: a) observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estabelecidos pelo CNE; b) formação concomitante à atuação profissional na modalidade da alternância por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão; e, c) interação entre o campo e cidade e a organização dos espaços e tempos da formação incorporados aos projetos político-pedagógicos dos cursos promovidos pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 2010).

Ainda a respeito dos marcos normativos da Educação do Campo, o art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece que a formação de professores, implementada pelas instituições de ensino básico e superior, deve contemplar conhecimentos de modo a prepará-los para o exercício da docência considerando o estudo da realidade do campo; a diversidade em todos os seus aspectos; os processos de transformação do campo; a gestão democrática; o avanço científico e tecnológico e sua contribuição para a melhoria das condições de vida dos povos do campo (BRASIL, 2002).

Neste sentido, os elementos mencionados indicam que o trabalho didático a ser planejado e realizado pelo professor em escolas localizadas no campo exige o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos fundamentados nos princípios da Educação do Campo, quais sejam: a) respeito à diversidade da população do campo em todos os seus aspectos; b) formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo de modo a transformar as unidades escolares em espaços públicos de ensino e de aprendizagem, produção de conhecimento e articulação com as experiências de luta pela terra e desenvolvimento social; c) desenvolvimento do trabalho pedagógico com foco em conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo; e, d) controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo na gestão da escola (BRASIL, 2010).

À medida que estes princípios são reiterados, legitima-se a necessidade de as instituições públicas de ensino, básica e superior, formularem e desenvolverem propostas de formação continuada de professores de escolas do campo fundamentadas em teorias pedagógicas condizentes com a “superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação” (BRASIL, 2010. p. 12).

Para tanto, recorreremos à elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo, referenciada na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e toda a tradição decorrente da educação popular, na pedagogia do movimento e na pedagogia histórico-crítica,

referências pedagógicas contra hegemônicas³³, alinhadas aos objetivos de emancipação humana e luta pela transformação social (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010).

A partir destas referências, as autoras apresentam quatro elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico alinhado à luta dos trabalhadores do campo. São eles:

- a) consistente base teórica, imprescindíveis à formação humana integral dos trabalhadores do campo;
- b) socialização com a classe trabalhadora do conhecimento socialmente desenvolvido e historicamente acumulado, e, portanto, direito de todos;
- c) organização revolucionária, no sentido de que a Educação do Campo construa possibilidades de rompimento com a organização do trabalho escolar próprio da sociedade do capital, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via a formação escolar; e
- d) formação política, que permita aos trabalhadores do campo se compreenderem enquanto sujeitos ativos na luta de classes para defender seus interesses por uma vida digna, o que inclui uma educação digna (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010. p. 119).

Pautando-se nos referidos elementos, compreende-se o vínculo orgânico entre a função social da escola e a função socioambiental da terra, imprescindíveis neste momento histórico. Segundo Caldart (2020) a escola do campo precisa ser um ambiente educativo capaz de problematizar, por meio do trato com os conhecimentos científicos, técnicos, históricos e filosóficos, como a agricultura foi historicamente inserida na lógica do sistema capitalista e as formas de privatização e dominação da terra, cultivando relações sociais de igualdade, de participação democrática e de respeito à diversidade a partir do estudo das lutas sociais da classe trabalhadora, de forma geral, e, de maneira específica, o estudo dos mecanismos de resistência das comunidades camponesas.

Uma outra função da escola do campo diz respeito a necessidade de construir coletivamente um método de estudo que leve, de fato, ao conhecimento dos fenômenos naturais e sociais da realidade em sua expressão atual, seu desenvolvimento histórico e seus fundamentos. Isso demanda organizar atividades de estudo de modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos naturais e sociais, explicando porque a realidade é como é, o que a move e o que precisa ser feito para transformá-la.

Em outras palavras, a autora afirma que:

³³ De acordo com Saviani (2008. p. 170), “denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.”

É tarefa específica da escola garantir a apropriação das *bases das ciências, das artes e das tecnologias*, ou os conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento mais pleno do ser humano, trabalhando-os na forma de conteúdos de ensino abordados com sistematicidade, rigor e criticidade, respeitando-se métodos ou didáticas específicas para este trabalho. Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos considera a necessária *dimensão histórica* da produção do conhecimento e o princípio da *atualidade*, ou seja, seu potencial para compreensão das contradições que vem o nosso tempo. Mas também considera a importância de desenvolver nos estudantes a *capacidade de abstração*, ou seja, de desprender-se da realidade imediata para poder conhecê-la mais profundamente, e para pensar como ela poderia ser diferente do que hoje é (CALDART, 2012. p. 43-44, grifos da autora).

Sendo assim, o currículo deve ser composto por conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, incluindo as experiências acumuladas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e a efetiva participação dos movimentos sociais populares na luta pela terra, contendo em seu arcabouço componentes curriculares condizentes com as relações sociais da vida do campo, a exemplo da agroecologia, compreendida como um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas (GUHUR; TONÁ, 2012. p. 57).

Segundo Caldart (2015) a matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre a produção, ainda mais rigorosa. E nesse caso não se trata de técnicos que detenham esse conhecimento e “receitem” técnicas aos agricultores, mas eles próprios assumindo-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema em que se inserem.

Desse modo, o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história são consideradas matrizes formadoras do ser humano postas em movimento pedagógico constituindo a base do trabalho didático nas escolas do campo, visando promover o desenvolvimento dos estudantes em suas máximas possibilidades.

A matriz pedagógica trabalho é considerada a categoria fundante do projeto político-pedagógico da escola do campo pela sua vinculação com os conhecimentos escolares a partir da inserção dos estudantes em diferentes formas de trabalho socialmente necessários, considerando as características das diferentes idades e as condições objetivas de cada escola.

Quanto a matriz pedagógica luta social, compreende-se a necessidade de desenvolver ações que possibilitem aos estudantes analisarem criticamente a realidade para que assumam uma atitude de contestação e resistência diante das condições de existência. Nesse sentido, as lutas sociais dos trabalhadores devem ser objeto de estudo científico dos componentes curriculares para que os estudantes, de acordo com a faixa etária adequada, sejam ensinados a participarem das mobilizações que acontecem no lugar onde vivem ou até mesmo em outros lugares, desde que a idade e seu vínculo com os movimentos sociais assim permitam.

A matriz pedagógica organização coletiva se desenvolve articulada as matrizes da luta social e do trabalho. Para Caldart (2012) é indispensável que a escola desenvolva atividades de auto-organização dos estudantes, iniciadas com ações simples até construir a auto-organização como base da participação deles nos processos de gestão e organização do trabalho da escola. Para tanto, a organização coletiva deve ser objeto de estudo científico da escola promovendo ações no ambiente escolar ou entre escolas que possibilitem aos estudantes exercerem hábitos organizativos.

Além dessas categorias é necessário contemplar a matriz pedagógica cultura em todas as suas dimensões, desde as místicas, simbologias e traços da identidade Sem Terra até o modo camponês de fazer agricultura e os conhecimentos nela envolvidos, as tradições culturais e as relações sociais das famílias e das comunidades camponesas. Ainda em relação a essa matriz, Caldart (2012) destaca o desenvolvimento da dimensão artística mediante ações em que os estudantes expressem, através das diferentes linguagens, seu pensamento, assim como, atividades de educação física visando o desenvolvimento da cultura corporal.

O desenvolvimento dessas matrizes está em plena sintonia com a matriz pedagógica da história, uma vez que “o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que fez a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história” (CALDART, 2012. p. 44). A autora recomenda que a escola desenvolva atividades específicas que possibilite ao estudante estabelecer relação entre memória e história, compreendendo cada situação numa perspectiva histórica, num contínuo movimento entre passado, presente e futuro.

Recomenda-se trabalhar com a história do acampamento, assentamento ou da comunidade articulada ao estudo da História, ensinando os estudantes a analisarem o movimento de transformação dos diferentes fenômenos da natureza e da sociedade, assim, “no dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e

de atuação que permitem conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas” (CALDART, 2012. p. 45).

Ainda a respeito desta matriz, Arroyo (2012) assinala que historicamente foi legitimado um padrão de poder, de apropriação e expropriação da terra, de dominação e subordinação pautada na ideia de uma suposta inferioridade dos povos do campo, indígenas, negros e quilombolas. Isso justifica a necessidade de incluir no planejamento do trabalho didático a história da construção dos padrões de poder, de dominação e opressão de trabalho e apropriação e expropriação da terra, visando dar centralidade a dimensão política e pedagógica da história de inferiorização dos povos do campo, almejando desconstruir essas representações que negam a riqueza da diversidade humana.

Em síntese, as matrizes formativas trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história expressam a elaboração teórica produzida pelos movimentos sociais do campo a partir do acúmulo de experiências educativas na luta pela terra, aspecto que coloca em relevo a necessidade de incluí-las na formação inicial e continuada de professores de escolas do campo.

Neste intento, veremos na sequência a experiência da quarta versão da Ação Escola da Terra, desenvolvida na Bahia, no período entre 2017 e 2018, por meio do curso de formação continuada de professores das escolas do campo fundamentado na teoria pedagógica histórico-crítica.

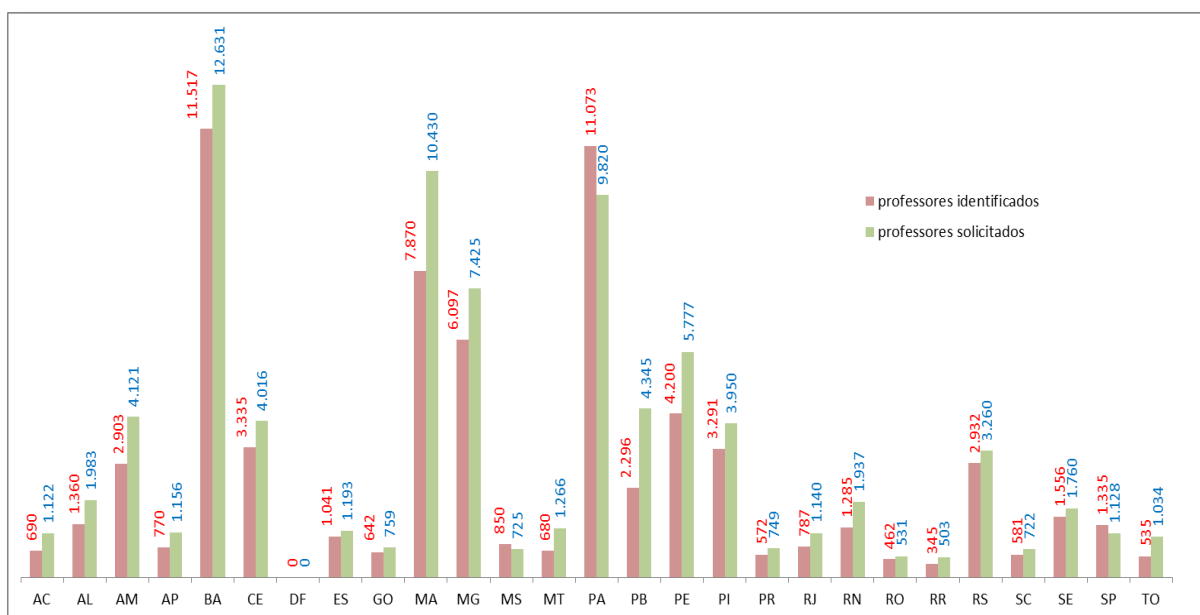
2.2 PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO/ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS QUATRO VERSÕES DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA BAHIA - 2014 A 2018: ANÁLISE DA CONTINGÊNCIA, BASE LEGAL E CONTEÚDOS

O curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo das redes públicas de ensino da Bahia foi desenvolvido no período de 2014 a 2018 por meio de quatro versões da Ação Escola da Terra do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), sob a coordenação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), articulado à pesquisa matricial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), liderados pela Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da

Educação (MEC), Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e Secretarias de Educação de 65 municípios baianos organizados em polos.

Em 2013, o Estado da Bahia apresentou uma enorme demanda de formação de professores de classes multisseriadas, inscritos na Ação Escola da Terra (a maior do Brasil). O Quadro 1 apresenta a demanda inicial da Bahia em termos de professores interessados na realização da formação continuada.

Quadro 1 - Quantidade de professores do Estado da Bahia interessados na formação continuada para classes multisseriadas - Adesão 2013



Fonte: SECADI/MEC

Na Bahia, 12.631 professores fizeram previamente a solicitação de inscrição na Ação Escola da Terra. Desta demanda foram atendidos 2.063 professores nas quatro versões realizadas. Foi uma grande conquista, porém o desafio que se coloca ainda é enorme, tendo em vista o contingente de professores inscritos.

O Quadro 2 apresenta o panorama do atendimento, considerando os territórios e os polos, assim como a quantidade de municípios e professores atendidos dentro dos 417 municípios existentes na Bahia.

Quadro 2 - Territórios, polos, municípios e professores atendidos pela Ação Escola da Terra na Bahia no período de 2014 a 2018

| VERSÃO ANO | TERRITÓRIOS | POLOS | MUNICÍPIOS | CURSISTAS |
|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------|
| I 2014-2015 | Sertão do São Francisco | Campo Alegre de Lourdes | Campo Alegre de Lourdes | 125 |
| | Piemonte Norte do Itapicuru | Campo Formoso | Campo Formoso | 262 |
| | Semiárido Nordeste II | Euclides da Cunha | Euclides da Cunha | 74 |
| | Portal do Sertão | Feira de Santana | Feira de Santana | 20 |
| | Sudoeste Baiano | Vitória da Conquista | Vitória da Conquista | 105 |
| | Irecê | Xique-Xique | Xique-Xique | 56 |
| II 2015-2016 | Sisal | Serrinha | Itiúba | 178 |
| | | | Retirolândia | |
| | | | São Domingos | |
| | | | Serrinha | |
| | | | Tucano | |
| | | Monte Santo | Monte Santo | 132 |
| | Itaparica | Paulo Afonso | Abaré | 180 |
| | | | Chorrochó | |
| | | | Glória | |
| | | | Macururé | |
| | | | Rodelas | |
| | Piemonte Norte do Itapicuru | Senhor do Bonfim | Andorinha | 265 |
| Antônio Gonçalves | | | | |
| Caldeirão Grande | | | | |
| Filadélfia | | | | |
| Pindobaçu | | | | |
| Ponto Novo | | | | |
| III 2016-2017 | Baixo Sul | Gandu | Gandu | 96 |
| | | | Piraí do Norte | |
| | | | Ibirapitanga | |
| | | | Nova Ibiá | |
| | | | Teolândia | |
| | | | Wenceslau Guimarães | |
| | Vale do Jiquiriçá | Amargosa | Amargosa | 144 |
| | | | Cravolândia | |
| | | | Elísio Medrado | |
| | | | Itaquara | |
| | | | Itiruçu | |
| Legedo do Tabocal | | | | |
| Lage | | | | |
| Jiquiriçá | | | | |
| Recôncavo | Cachoeira | Lafaiete Coutinho | 80 | |
| | | Cachoeira | | |
| | | Muriúba | | |
| | | São Félix | | |
| IV 2017-2018 | Portal do Sertão | Feira de Santana | Amélia Rodrigues | 202 |
| | | | Anguera | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--------------|-----------|------------------------|----------------------|--------------|
| | | | Conceição da Feira | |
| | | | Coração de Maria | |
| | | | Irará | |
| | | | Ipirá | |
| | | | Riachão do Jacuípe | |
| | | | Santa Bárbara | |
| | | | Santo Estevão | |
| | | | Teodoro Sampaio | |
| | | | Teofilândia | |
| | | | Nova Redenção | |
| | Recôncavo | Santo Antônio de Jesus | Castro Alves | 144 |
| | | | Conceição de Almeida | |
| | | | Dom Macedo Costa | |
| | | | Jaguaquara | |
| | | | Nazaré | |
| | | Salinas das Margaridas | | |
| | | Santo Antônio de Jesus | | |
| | | Sapeaçu | | |
| | | Varzedo | | |
| | | | | |
| TOTAL | 13 | 15 | 65 | 2.063 |

Fonte: acervo do GEPEC/FACED/UFBA

Conforme dados do Quadro 2, nas quatro versões da Ação Escola da Terra na Bahia foram contemplados: 13 territórios, 65 municípios, organizados em 15 polos, e 2.063 professores. Considerando a demanda inicial de professores inscritos (12.631), o atendimento nas quatro versões representa 16,34%, do total. Na versão I (2014-2015) foram atendidos 642 professores; versão II (2015-2016), 755; versão III (2016-2017), 320; e versão IV (2017-2018), 346.

A Escola da Terra situa-se no âmbito das ações do PRONACAMPO, lançado em 20 de março de 2012, com a publicação da Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações (BRASIL/MEC/SECADI, 2014. p. 1).

O PRONACAMPO constitui-se em uma política de educação específica para o campo e, nessa perspectiva, o MEC

assume o desafio de, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, proceder a efetivação de suas ações, na medida em que compreende a educação como um direito público subjetivo e reconhece a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL/MEC/ SECADI, 2014. p. 1).

Neste sentido, a Escola da Terra torna-se uma ação com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades organizadas em classes multisseriadas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural, a partir de quatro componentes: 1) formação continuada de professores; 2) materiais didáticos e pedagógicos; 3) monitoramento e avaliação e 4) gestão, controle e mobilização social (BRASIL/MEC/SECADI, 2014. p. 3-4) e considerando os seguintes objetivos:

I – promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL/MEC/SECADI, 2014. p. 4).

Além das referências já citadas acerca da Escola da Terra e do PRONACAMPO, elencamos abaixo os marcos legais que asseguraram o desenvolvimento desta política:

1. Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre a educação;
2. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especialmente os arts. 61, 62 e 67 que tratam da formação de professores;
3. Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
4. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA;
5. Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
6. Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO;
7. Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui a Ação Escola da Terra;

8. Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra;
9. Lei nº 13.005 de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação, especialmente, a meta 16;
10. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A concepção de formação do curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo está fundamentada no art. 16 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a saber:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Pautado nesta concepção, para o planejamento do trabalho e realização da formação da equipe que desenvolveu a Ação Escola da Terra na Bahia, constituída de formadores, equipe de apoio técnico-pedagógico e assessores pedagógicos, a coordenação do curso contou com a assessoria dos professores Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão.

A versão I (2014-2015) teve a presença dos especialistas citados, contribuindo com a formação dos formadores (responsáveis pela formação no tempo universidade) e dos assessores pedagógicos (responsáveis pelo acompanhamento do tempo comunidade). Nas três versões subsequentes, contribuíram diretamente, as professoras Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão.

A equipe de formadores, que cumpriram a função de realizar o trabalho de formação dos professores cursistas no tempo universidade, nos polos, desenvolvendo as bases teóricas que fundamentam o curso, assim como acompanharam e orientaram os assessores pedagógicos para

o trabalho no tempo comunidade, constituiu-se de especialistas, mestres em educação do campo e doutorandos em educação.

Integraram, também, a equipe de trabalho, servindo de apoio técnico-pedagógico, especialistas, mestres em educação e em educação do campo e doutorandos em educação, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), contribuindo com o planejamento, estudos e avaliação do trabalho, além de acompanharem a formação no tempo universidade.

O curso de aperfeiçoamento foi organizado em 4 (quatro) módulos sequenciados com 16 horas presenciais e 34 semipresenciais em cada módulo, totalizando 200 horas. Visando promover a articulação dos conhecimentos teórico-práticos, a partir da problematização, da análise dos fundamentos, da base epistemológica e das proposições superadoras, os módulos foram desenvolvidos na modalidade da alternância organizado em tempo universidade, que compreende o tempo de formação na UFBA e polos formativos, e tempo comunidade, que corresponde à formação em serviço acompanhados pelos assessores pedagógicos com atividades específicas do curso de formação realizadas nas escolas e comunidades, sob a supervisão dos professores da UFBA.

O tempo universidade contemplou a exposição de conteúdos pelos professores formadores, exposição de vídeos, estudos individuais e coletivos dos livros de referência³⁴ e exposição de sínteses produzidas pelos professores cursistas a partir de questões de estudo. O tempo comunidade contemplou a elaboração de fichamentos, produção de relatos de aprendizagem e desenvolvimento de seminários acompanhados pelos assessores pedagógicos.

A complementação de 160 horas caracterizando curso de especialização ocorreu mediante integralização do currículo de aperfeiçoamento totalizando 360 horas. Para tanto, considerou-se o cumprimento dos quatro módulos com aproveitamento e a entrega do Relatório Técnico-Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo.

A formação foi estruturada em torno de quatro conteúdos que trataram das contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para a organização do trabalho educativo nas escolas do campo considerando o estudo das principais obras de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão e sistematização de 33 questões de estudo elaboradas pelos autores das obras estudadas, conforme quadro abaixo.

³⁴ Todos os professores cursistas receberam livros para desenvolvimento dos estudos.

Quadro 3 - Conteúdos e bibliografia do Curso de Aperfeiçoamento/ Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo - 2014 a 2018

| VERSÃO ANO | CONTEÚDOS | BIBLIOGRAFIA |
|---|---|---|
| I 2014-2015 | Módulo I - Crítica às pedagogias do aprender a aprender. | MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia histórico-crítica : 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. |
| | Módulo II - Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. | SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia . Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. |
| | | SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. |
| | | SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar . Campinas, SP: Autores Associados, 2012. |
| | Módulo III - Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. | MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar : contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. |
| Módulo IV - Prática pedagógica histórico-crítica. | MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica . Campinas, SP: Autores Associados, 2013. | |
| II 2015-2016 | Módulo I - Teorias pedagógicas e seus desdobramentos. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. | SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia . Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. |
| | | SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. |
| | Módulo II - Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. | MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar : contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. |
| | Módulo III - Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. | MARTINS; Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita . Campinas, SP: Autores Associados, 2015. |
| III 2016-2017 | Módulo IV - Fundamentos e elementos técnicos para elaboração de Plano de Curso, Plano de Ação e Relatório Científico de Estudos. | Revisão dos conteúdos tratados nos módulos I, II e III a partir da retomada dos livros estudados. |
| | | LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas, SANTANA, Isnaia Veiga. Manual de estilo acadêmico : monografias, dissertações e teses. 4. Ed. Salvador: EDUFBA, 2008. |
| IV 2017-2018 | Módulo I - Teorias pedagógicas e seus desdobramentos. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica e contribuições na educação do campo | SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia . Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. |
| | | SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. |
| | | SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo : história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. |

| | |
|---|--|
| Módulo II - Contribuições da psicologia histórico- cultural para a pedagogia histórico- crítica. | MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. |
| Módulo III - Contribuições dos fundamentos da periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico para o trabalho pedagógico histórico- crítico. | MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. |
| Módulo IV - Alfabetização sob o enfoque histórico- crítico. | MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. |
| Fundamentos e elementos técnicos para elaboração do Plano de Curso anual, Plano de Ação e Relatório Científico de Estudos. | Revisão dos conteúdos tratados nos módulos I, II e III a partir da retomada dos livros estudados. LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas, SANTANA, Isnaia Veiga. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses. 4. Ed. Salvador: EDUFBA, 2008. |

Fonte: Proposta do Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo - PRONACAMPO - Ação Escola da Terra - UFBA.

Como bibliografia complementar, nas quatro versões, foram distribuídos CDs com o Dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, publicado em 2012 pela editora Expressão Popular.

Desse modo, evidencia-se que o curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, nas quatro versões, desenvolveu-se em torno do seguinte fundamento: elevação da capacidade teórica dos professores das escolas do campo por meio da reflexão filosófica promovida pela apropriação dos conhecimentos pedagógicos produzidos e acumulados pelas ciências da educação, sintetizados em teorias educacionais, que fundamentam e orientam o trabalho educativo, assim como os conhecimentos didático-curriculares relativos às formas de organização e realização do trabalho educativo, compreendendo a relação professor-aluno e os conteúdos e procedimentos de ensino desenvolvidos no espaço e tempo pedagógicos visando atingir os objetivos intencionalmente formulados (SAVIANI, 2016).

Segundo Saviani (2013), a reflexão filosófica, constituída pelas categorias radicalidade, rigorosidade e totalidade, diz respeito à possibilidade de compreensão coerente, articulada e intencional da prática pedagógica.

A categoria radicalidade diz respeito à análise radical e aprofundada dos fundamentos do problema que se apresenta como objeto de reflexão ao professor. A rigorosidade corresponde à exigência de procedimentos metódicos para o desenvolvimento da análise dos fenômenos. Por fim, a categoria totalidade trata da necessidade de o professor ter uma visão de conjunto do problema em seus múltiplos aspectos e determinações (SAVIANI, 2013).

Para que o professor compreenda a realidade na qual a sua prática pedagógica se desenvolve, considerando as finalidades e objetivos da educação escolar, como também o conteúdo escolar a ser ensinado, instrumento direto de formação humana, é necessário que o professor, em formação inicial e continuada, acesse, estude e aproprie-se dos conhecimentos pedagógicos, didático-curriculares e dos conhecimentos das diferentes áreas que integram o currículo escolar.

Segundo Saviani e Duarte (2012. p. 16) “[...] a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador”, pois, para desenvolver um trabalho educativo consistente é necessário dominar as teorias do conhecimento, as teorias educacionais, as teorias pedagógicas, as teorias curriculares e as teorias do ensino e da aprendizagem. Desprovidos destes conhecimentos o professor não conseguirá compreender de forma coerente, articulada e intencional o trabalho que realiza na escola, muito menos conseguir construir a resistência ativa para enfrentar e superar as reformas educacionais em curso, como vimos na primeira sessão desta tese, que descaracterizam e desqualificam a função social da escola, do professor, do ensino, do currículo, do conteúdo escolar, da avaliação da aprendizagem, da gestão escolar, da formação docente e do trabalho educativo.

Neste sentido, na sequência, apresentamos, sinteticamente, os planos de estudos dos quatro módulos do tempo universidade e do tempo comunidade da quarta versão do curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, de modo a evidenciar os conteúdos estudados pelos professores cursistas, os procedimentos desenvolvidos e as referências.

2.3 PLANOS DE ESTUDOS DO TEMPO UNIVERSIDADE E DO TEMPO COMUNIDADE DOS QUATRO MÓDULOS DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA UNIDADE ENTRE O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE EDUCATIVA

A quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia foi desenvolvida no período de setembro de 2017 a junho de 2018 em 4 módulos nos territórios Portal do Sertão e Recôncavo nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus sob a forma de curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo.

O polo Feira de Santana foi composto por 12 municípios, a saber: Amélia Rodrigues; Anguera; Conceição de Feira; Coração de Maria; Iará; Ipirá; Riachão do Jacuípe; Santa Bárbara; Santo Estevão; Teodoro Sampaio; Teofilândia e Nova Redenção, atendendo 202 cursistas distribuídos em 4 turmas. Os formadores Claudiano Cristo, Clenildo Peixinho, Raphael dos Santos e Magnólia Santos, com o apoio de Jaildo Vilas Boas Júnior, Sicleide Gonçalves, Myrla Duarte e Olgalice Suzarte de Jesus, pesquisadores e técnicos da UFBA, conduziram o processo formativo dos professores cursistas.

Além disso, o polo Santo Antônio de Jesus, constituído de 9 municípios, a saber: Castro Alves; Conceição de Almeida; Dom Macedo Costa; Jaguaquara; Nazaré; Salinas das Margaridas; Santo Antônio de Jesus; Sapeaçu e Varzedo, atendeu 144 cursistas organizados em 4 turmas, sob a condução dos formadores José Carlos Feitosa, Ivson Silva, Marcos Paiva e da saudosa Rosely Souza. Neste polo atuaram os pesquisadores Ângela Maria Santos, Sidnéia Luz, Eliabe de Oliveira e Moisés Henrique Alves, responsáveis pelo apoio técnico.

A primeira ação desenvolvida pela coordenação do curso foi a reunião com os secretários de educação dos referidos municípios, em setembro de 2017, para apresentar a política nacional de Educação do Campo, instituída pelo PRONACAMPO, a base legal e operacional da Ação Escola da Terra e a proposta do curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo.

No mês seguinte, a coordenação reuniu os formadores, assessores pedagógicos, técnicos e pesquisadores do LEPEL/GEPEC para apresentar o plano operacional de execução dos 4 módulos de estudo nos dois polos. Além disso, houve a formação com as professoras doutoras Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão para estudo e planejamento do módulo I. Essa ação se repetiu nos meses seguintes para planejar os módulos II, III e IV.

O Quadro 4 apresenta sinteticamente os conteúdos e procedimentos de estudo nos tempos universidade e comunidade do módulo I nos dois polos.

Quadro 4 - Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo I da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus

| TEMPO | CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DE ESTUDO | CARGA HORÁRIA |
|--------------|--|---------------|
| Universidade | <p>Conteúdos de estudo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Política de Educação do Campo: PRONACAMPO e Ação Escola da Terra; 2. Teorias pedagógicas no Brasil e seus desdobramentos na escola e na formação de professores; 3. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; 4. Contribuições da pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposição realizada pelos formadores sobre os conteúdos; -Leituras individuais realizadas pelos cursistas dos textos de referência; -Atividades em grupo para responder e socializar as questões de estudos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se expressa o fenômeno da marginalidade nas teorias não-críticas? 2. Como se contrapõem as pedagogias da existência e da essência? 3. Analise o caráter reacionário da pedagogia da existência e revolucionário da pedagogia da essência. Em seguida, discuta as limitações desta última e diferenças em relação à pedagogia histórico-crítica. 4. Qual a contribuição da pedagogia histórico-crítica para superar o problema da marginalidade? 5. A partir da concepção histórico-crítica, como devem estar organizados os momentos da prática pedagógica? Por que Saviani (Escola e Democracia) utiliza o termo “passos” ao explicitar sua proposta de método pedagógico? 6. O que é trabalho? 7. Como a concepção de trabalho se articula ao conceito de trabalho educativo? 8. Discorra sobre as faces do objeto da educação. 9. Diferencie cultura erudita e cultura popular e analise a importância das atividades nucleares da escola. 10. Qual a importância dos clássicos como conteúdos de ensino? 11. Por que automatismo não é o mesmo que mecanicismo? -Apresentação do Plano de Estudos do Tempo Comunidade referente ao módulo. <p>Referências:</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Capítulos 1 e 3.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Capítulos 1 e 4.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). Pedagogia Histórica-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.</p> | 16 horas |

| | | |
|---|--|-----------------|
| | CALDART, Roseli Salete et al. Dicionário da Educação do Campo . Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. | |
| Comunidade | <p>Conteúdo de estudo: Os processos funcionais e seu desenvolvimento</p> <p>Procedimentos:</p> <p>-Elaboração de um relato de aprendizagem individual, contendo introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, acerca do conteúdo estudado no tempo universidade;</p> <p>-Elaboração de fichamento individual do texto de referência;</p> <p>-Grupo de estudo entre professores e assessoria pedagógica para socialização dos fichamentos em forma de síntese, organizados em grupos por processos funcionais: sensação; percepção; atenção; memória; linguagem; pensamento; imaginação; emoção e sentimento.</p> <p>Referência: MARTINS, Ligia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. Capítulo 3</p> | 34 horas |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS NO MÓDULO I | | 50 horas |

Conforme os dados do quadro acima, o módulo I, constituído de 16 horas de tempo universidade e 34 horas de tempo comunidade, desenvolvido no período de 24 de novembro a 7 de dezembro de 2017, possibilitou aos cursistas o acesso aos conhecimentos relativos às teorias educacionais e pedagógicas de forma abrangente, e de forma específica e aprofundada, a teoria pedagógica histórico-crítica e sua contribuição na Educação do Campo. Além disso, no tempo comunidade, houve a introdução do conteúdo do módulo seguinte, ampliando as possibilidades de apropriação do conteúdo antes do seu tratamento na relação formador-cursista no tempo universidade, aspecto que demandou dos assessores pedagógicos a condução deste processo de estudo.

Outro aspecto importante diz respeito aos procedimentos utilizados, no tempo universidade as 11 questões de estudo possibilitaram aos cursistas a realização dos estudos atentando-se para os principais conceitos das categorias dos conteúdos em questão.

Na condição de formador, destaco que os conteúdos deste módulo instrumentalizaram os professores cursistas para a identificação, reconhecimento e crítica às teorias pedagógicas que negam a importância do ensino dos conteúdos escolares e desenvolvem uma prática pedagógica centrada nos interesses espontâneos dos alunos, como é o caso das pedagogias do aprender a aprender, que partem do princípio de que “não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favorecem o processo

espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2008. p. 214).

Contra-pondo-se a essa concepção, é necessária uma análise rigorosa de todas as pedagogias filiadas ao neoescolanovismo, que se expressam na atualidade por meio da pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e pedagogia dos projetos, dentre outras, com o objetivo de evitar a incorporação de princípios pedagógicos que descaracterizam a especificidade da educação escolar ao desconsiderar a importância do ensino dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, o estudo dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica possibilitou compreender que a finalidade do trabalho educativo é garantir que cada indivíduo se aproprie dos elementos culturais necessários à sua formação. Para tanto, o professor precisa identificar os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento, dosá-los e sequenciá-los no currículo de modo que ao ser ensinados, através de procedimentos de ensino adequados, o indivíduo passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2008).

Essa teoria pedagógica incorpora por superação as proposições das teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas ao propor um método pedagógico que sintetiza princípios que visam funcionar como um sistema teórico orientador do planejamento e desenvolvimento do ensino situado no contexto da sociedade capitalista e da luta de classes. A partir daí, compreende-se que

[...] a organização das aulas não se efetiva sem conteúdos de ensino, portanto não ocorre sem a articulação com a problematização sobre o que é necessário ensinar. Do mesmo modo, não se realiza sem que ocorra a instrumentalização do estudante, em um processo dinâmico de produção do conhecimento escolar, no qual os conhecimentos complexos são transformados em saberes assimiláveis nas relações sociais escolares. A transformação da relação do estudante com a realidade é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos que funcionarão como mediadores da relação dos estudantes com o mundo concreto. Essa transformação no estudante foi entendida como momento da catarse proposta pelo método (ABRANTES, 2018. p. 115).

O trabalho formativo com este conteúdo possibilitou demonstrar que cabe ao professor, a partir da prática social, definir formas adequadas para que os estudantes passem gradativamente do não domínio ao domínio daqueles conhecimentos que se tornaram essenciais ao desenvolvimento da sociedade, de modo que compreendam sua estrutura e as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as

possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior. São conhecimentos que expressam o grau de desenvolvimento da sociedade atual, herdadas das gerações anteriores, e ao mesmo tempo, conhecimentos necessários para que essa geração continue promovendo transformações.

Desse modo, conforme assinala Saviani (2016), cabe ao professor, das escolas localizadas no campo, planejar o ensino partindo da prática social do campo brasileiro, isto é, considerar as relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo em suas atividades reais em cada tempo e espaço. Para tanto, é necessário que o professor entenda como se constituiu historicamente a concentração da terra no Brasil e que até hoje inviabiliza a reforma agrária e o que é o modelo agroecológico da produção dos alimentos.

Ao partir da prática social no campo, caracterizada, dentre outros aspectos, pela concentração de terras, avanço do agronegócio, produção de alimentos transgênicos, uso de agrotóxicos e exploração predatória dos recursos naturais, o professor terá condições de identificar os problemas a serem resolvidos, e, ao mesmo tempo, planejar o ensino considerando os “conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais” (SAVIANI, 2016. p. 36). Planejar o ensino que incida na visão de mundo dos estudantes, ampliando a capacidade teórica sobre as questões agrícolas e agrárias, base de sustentação, produção e reprodução da vida humana.

Ao desenvolver o trabalho pedagógico centrado nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento o professor cria condições para que a estrutura do significado teórico e prático dos aspectos que caracterizam o campo seja apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano (SAVIANI, 2016).

Com isso, a prática social no campo será compreendida pelos alunos em termos tão elaborados quanto era possível ao professor no ponto de partida do trabalho educativo. Adquiridos os instrumentos culturais, o aluno avança do sincretismo inicial para uma compreensão sintética da realidade. Ocorre um salto qualitativo caracterizado pela produção de formas mais elaboradas do pensamento.

Portanto, a relevância do trabalho no primeiro módulo consistiu em promover uma formação continuada de professores do campo que supera a base epistemológica relativista, as

pedagogias do aprender a aprender vinculadas aos princípios pedagógicos do neoescolanovismo.

Na sequência, o Quadro 5 apresenta sinteticamente os conteúdos e procedimentos de estudo nos tempos universidade e comunidade do módulo II nos dois polos.

Quadro 5 - Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo II da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus

| TEMPO | CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DE ESTUDO | CARGA HORÁRIA |
|--------------|---|---------------|
| Universidade | <p>Conteúdos de estudo: Fundamentos da psicologia histórico-cultural:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O desenvolvimento histórico social do psiquismo humano como sistema funcional; 2. Processos funcionais e seu desenvolvimento; 3. Papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exposição realizada pelos formadores sobre os conteúdos; -Formação de 8 grupos para releitura do capítulo 3: Os processos funcionais e seu desenvolvimento do texto de referência, estudo, sistematização e exposição de uma função psíquica em forma de painel integrado: Desenvolvimento dos processos funcionais, considerando a seguinte questão síntese: Quais são as funções psíquicas e em que medida o seu desenvolvimento contribui para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva? -Atividade em grupo para responder e socializar as questões de estudos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Justifique as afirmações: <ol style="list-style-type: none"> a) Os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura! b) Para a psicologia histórico-cultural, cada etapa resulta do entrelaçamento e das contradições entre as propriedades naturais, biológicas, e os conteúdos disponibilizados pela cultura. 2. Explique o que é signo, ato mediado e autodomínio da conduta. Crie uma situação que exemplifique esses conceitos. 3. Em que medida a educação escolar é condição insubstituível na promoção do desenvolvimento do psiquismo das pessoas? 4. Como podemos definir o psiquismo humano? 5. Explique: no psiquismo humano não existe funções psíquicas elementares ‘e’ funções psíquicas superiores. Existem funções psíquicas – elementares em suas origens, que se especializam e conquistam, ou não, propriedades complexas. 6. Qual a contribuição da educação escolar na transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores? 7. Justifique as afirmações: <ol style="list-style-type: none"> a) A compreensão da natureza cultural do desenvolvimento pressupõe saber que não é o desenvolvimento que precede a aprendizagem, mas o contrário: é a aprendizagem que precede o desenvolvimento, posto ser ela que o promove. b) O ensino de conceitos científicos não ocorre por meio de ações isoladas, pontuais e desconexas entre si. O processo didático que objetiva esse ensino articula conteúdo e forma. | 16 horas |

| | | |
|--|--|-----------------|
| | <p>8. Por que a contradição é o fator essencial nas relações entre os processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>9. Explique o significado da tríade conteúdo-forma-destinatário para o planejamento de ensino.</p> <p>-Apresentação do Plano de Estudos do Tempo Comunidade referente ao módulo</p> <p>Referência: 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.</p> | |
| Comunidade | <p>Conteúdo de estudo: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.</p> <p>Procedimentos:</p> <p>-Elaboração de um relato de aprendizagem individual, contendo introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, acerca do conteúdo estudado no tempo universidade;</p> <p>-Elaboração individual ou em grupo, de até três pessoas, de um fichamento dos capítulos indicados no texto de referência;</p> <p>-Encontro pedagógico entre professores e assessoria pedagógica para realização do seminário temático: “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico”, para exposição dos seguintes conteúdos:</p> <p>Grupo 1 - Capítulo 4: O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. Páginas: 93 a 108.</p> <p>Grupo 2 - Capítulo 5: Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. Páginas: 109 a 126.</p> <p>Grupo 3 - Capítulo 6: Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. Páginas: 129 a 147.</p> <p>Grupo 4 - Capítulo 8: Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. Páginas: 171 a 192.</p> <p>Grupo 5 - Capítulo 9: A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. Páginas: 195 a 219.</p> <p>Grupo 6 - Capítulo 11: Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. Páginas: 241 a 265.</p> <p>Referência: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. Capítulos 4, 5, 6, 8, 9 e 11.</p> | 34 horas |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS NO MÓDULO II | | 50 horas |

Conforme os dados do quadro acima, o módulo II, constituído de 16 horas de tempo universidade e 34 horas de tempo comunidade, desenvolvido no período de 8 de dezembro de 2017 a 22 de fevereiro de 2018, possibilitou aos professores o estudo dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, instrumentalizando-os para a compreensão do papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Neste módulo realizou-se o estudo do desenvolvimento histórico social do psiquismo humano como sistema funcional partindo do entendimento de que “o psiquismo é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional” (MARTINS, 2016. p. 55-56).

Segundo essa tese, o cérebro se complexificou pelo trabalho humano constituindo a base material-ideal do psiquismo humano. O homem desenvolveu a capacidade de memorizar tudo aquilo que é captado pelos órgãos dos sentidos criando imagens da realidade que permitem garantir a sua sobrevivência, portanto, a formação dessa imagem é construída sobre a base material orgânica (cerebral) e sobre a materialidade do objeto contida na ideia (ideal).

Graças a essa unidade material/ideal o psiquismo se desenvolve e se manifesta como imagem subjetiva da realidade objetiva, indispensável ao homem para compreensão, orientação e transformação da realidade, e em decorrência do desenvolvimento da linguagem oral, essa imagem passou a ser representada pela palavra, ou seja, os objetos e fenômenos passaram a ser denominados, significando o maior salto qualitativo no desenvolvimento da humanidade.

Embora os animais também consigam formar a imagem da realidade, apenas o homem consegue representar abstratamente pela ideia os objetos da realidade mesmo que não estejam diante deles. A representação dos objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra possibilitou ao homem liberta-se do campo sensorial em direção à representação simbólica da realidade concreta que existe fora da consciência. A palavra é dotada de significação, por isso, sintetiza uma ideia constituindo-se o embrião da interpretação da realidade, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2013).

A imagem subjetiva da realidade objetiva, necessária à orientação consciente do comportamento humano, é formada a partir de um sistema interfuncional composto por sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos. A psicologia histórico-cultural defende uma “posição sistêmica, segundo a qual tanto o cérebro quanto o próprio psiquismo representam um todo dinâmico e irreduzível a quaisquer de suas partes” (MARTINS, 2013. p. 59).

Para compreender o papel específico de cada uma das funções na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, tomemos tais funções como objeto de uma breve análise. Sensação e percepção representam os modos primários de reflexo da realidade na consciência. As sensações são responsáveis pela captação isolada das propriedades dos objetos e fenômenos

da realidade, desempenhando um importante papel na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, uma vez que “representam a porta de entrada do mundo na consciência do indivíduo” (MARTINS, 2013. p. 122).

Graças aos estímulos culturais promovidos pelas experiências e aprendizagens sociais os analisadores sensoriais se complexificam passando a atuar em plena conexão, possibilitando a conquista, pelo indivíduo, da percepção, responsável pela captação do conjunto das propriedades dos objetos, possibilitando a formação de uma imagem unificada deles, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo.

A atenção e a percepção operam em unidade, pois diante dos diversos estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual é necessário que o indivíduo selecione os estímulos, fazendo recortes perceptuais, visando orientar seu comportamento. Desse modo, o papel da atenção é formar a imagem focal da realidade captada, tendo em vista a organização da consciência e o direcionamento da ação. Assim, compreendemos que a atenção é uma função complexa instituída a partir do desenvolvimento da percepção (MARTINS, 2013).

O papel da memória é formar a imagem por evocação daquilo que foi sentido, percebido e atentado anteriormente. De acordo com as análises de Luria, a autora define a memória como uma propriedade psíquica que abarca mecanismos de registro, conservação e reprodução de experiências anteriores, possibilitando aos indivíduos acumularem e evocarem informações.

A linguagem, por sua vez, “é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual” (MARTINS, 2013. p. 167). Seu papel é converter a imagem captada em signos por meio da palavra, assim, a linguagem representa de maneira abstrata o objeto pela forma de ideias.

O papel do pensamento é construir a imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas, superando as propriedades disponibilizadas pela captação sensorial. A autora explica que “a construção de uma imagem consciente qualitativamente distinta da forma sensível e imediata da realidade” é produzida pelo pensamento tomando como referência a base sensível da consciência (MARTINS, 2013. p. 193). A imaginação é um processo funcional que se desenvolve por meio de imagens. Seu papel na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva é construir a imagem antecipada do produto da atividade, ou seja, orientar a ação do indivíduo.

A emoção é uma reação sensorial associada ao bem-estar ou ao mal-estar, é, portanto, sensação e está relacionada com a sobrevivência dos homens e animais. A emoção é uma função

mobilizada por estímulos específico-isolados dos objetos e fenômenos, portanto, é analítica. Diferente das emoções que se expressam como reflexo sensorial, o sentimento é um processo específico do homem e se desenvolve a partir da unidade instituída pelas emoções e pensamento, pela mediação da linguagem, ou seja, as sensações emocionais convertem-se em conceitos e juízos que serão ensinados e aprendidos socialmente. (MARTINS, 2013).

Isso significa que a imagem da realidade não é construída apenas por algumas funções psíquicas, mas por todo um sistema, partindo da premissa de que pensamento e linguagem não se desenvolvem isoladamente, assim como, não existe sentimento separado de emoção ou percepção de sensação, pois uma função psíquica é meio para a outra desenvolver-se.

Desde o nascimento, cada indivíduo dispõe de funções psíquicas elementares (naturais) que se aperfeiçoam com o desenvolvimento da linguagem oral alcançando o patamar de funções psíquicas superiores (culturais). Porém, essa base fisiológica natural, mesmo com a conquista da fala, não garante o seu máximo desenvolvimento, comprometendo a representação fidedigna da realidade na consciência.

Por isso é necessário compreender que no psiquismo humano não existem funções psíquicas elementares de um lado e superiores de outro, como se fosse uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social. A psicologia histórico-cultural parte da tese de que existem funções psíquicas elementares em suas origens, que se especializam e conquistam propriedades superiores condicionadas pelas apropriações culturais (MARTINS, 2013).

Dessa forma, compreendemos que as funções psíquicas, em sua origem, expressam-se como processos espontâneos, imediatos que adquirem outro patamar de desenvolvimento pela mediação de signos³⁵ disponibilizados pelas relações sociais, conquistando a qualidade de funções psíquicas superiores, pois o comportamento humano altera-se assumindo um comportamento consciente na execução das ações. Isso significa controlar as funções elementares. O imediatismo do estímulo-resposta é superado por um comportamento planejado, intencional e controlado (MARTINS, 2013).

Nessa perspectiva, o domínio da fala, da leitura, da escrita, do cálculo e de tantas outras ações humanas é conquistado pela internalização de signos externos que se convertem em signos internos, por meio da apropriação da cultura, retroagindo no comportamento humano

³⁵ Segundo Martins (2016, p. 91) signo é o “elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons)”, assim como, a palavra representa a ideia.

que deixa de ser imediatista (natural) tornando-se voluntário (cultural) promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano.

A tese fundante da psicologia histórico-cultural possibilita compreender que o comportamento animal é resultante da reprodução natural das propriedades da espécie a que pertence em total dependência da relação organismo-meio, de programas hereditários de comportamento e da experiência individual passada. Por outro lado, o comportamento humano assenta-se na relação homem-sociedade, nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Mesmo que o homem disponha de propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento, “ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar” (MARTINS, 2013. p. 41).

Esse acervo refere-se às conquistas históricas alcançadas no processo de desenvolvimento do gênero humano, isto é, a cultura, entendida, à luz da perspectiva histórico-cultural, como “produto da prática histórico social dos homens” (MARTINS; RABATINI, 2011. p. 357). Essas conquistas, dialeticamente, se expressam na produção de bens materiais (objetos concretos) e na produção não material (ideias, conceitos, símbolos, habilidades etc.), que segundo Saviani (2008), constitui a base dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade.

Por isso, a apropriação destes conhecimentos, garantidos pela educação escolar, assume um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos. A pedagogia histórico-crítica ao situar a educação como atividade mediadora no seio da prática social evidencia essa relação direta entre educação escolar e desenvolvimento do psiquismo, destacando a função social da escola na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores através do ensino centrado na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, que na sociedade capitalista não estão disponíveis da mesma forma a todos os indivíduos (MARTINS, 2013). Compreende-se, portanto, que a superação da sociedade de classes se faz com uma sociedade humanamente emancipada através da elevação intelectual dos indivíduos pela “apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012. p. 34).

Desse modo, é fundamental que a escola do campo promova o ensino dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares articulados ao estudo da questão agrária, da agroecologia,

da história das lutas sociais dos trabalhadores, da auto-organização estudantil e da agricultura camponesa de forma que as crianças, jovens, adultos e idosos do campo tenham pleno domínio destes conhecimentos, elevando sua capacidade teórica para que desenvolvam outras formas de produção da existência que não seja pela apropriação privada da terra e destruição da natureza (CALDART, 2012).

O tratamento deste conteúdo na formação de professores possibilitou compreender que o ensino é condição primária e fundante do desenvolvimento psíquico. A contribuição da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica consiste em compreender que no núcleo do trabalho pedagógico concentra-se uma unidade contraditória entre ensino e aprendizagem caracterizada por percursos lógico-metodológicos inversos.

Enquanto o percurso da aprendizagem segue a lógica do sensorial para o abstrato, do particular para o geral, da síncri-se à síntese, do cotidiano para o não cotidiano, o percurso do ensino, sob responsabilidade do professor, deve fazer o movimento contrário, partindo do abstrato para o sensorial, do geral para o particular, do cotidiano para o não cotidiano mantendo a centralidade na superação da compreensão sincrética do aluno. Trata-se, portanto, da compreensão da “contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pelas aprendizagens” (MARTINS, 2013. p. 294).

Ao colocar em destaque esse conceito a autora chama a atenção para o duplo movimento que deve ter o ensino: do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, para tanto, o professor deve dominar os conhecimentos a serem ensinados ao ponto de conduzir a aprendizagem do aluno fazendo com que este ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento.

Assim, ao planejar o ensino é necessário que o professor reconheça a tríade conteúdo-forma-destinatário demonstrando a relação entre o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina. Como indica Martins (2013), o enfoque sobre o destinatário demanda que se leve em conta o vínculo entre o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. O reconhecimento do nível de desenvolvimento efetivo não se limita apenas à mera constatação daquilo que a criança realiza por si mesma, mas a identificação das pendências cognitivas para atuação do professor na área de desenvolvimento iminente, espaço de atuação do ensino.

Além disso, o conteúdo determina a forma como será ensinado considerando a atividade-guia de cada um dos períodos do desenvolvimento humano do destinatário, (primeiro ano,

primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial, adolescência, idade adulta e velhice). Por esse motivo, o conteúdo do módulo III tratou das contribuições dos fundamentos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trabalho pedagógico histórico-crítico, conforme os dados do quadro abaixo.

Quadro 6 - Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo III da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus

| TEMPO | CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DE ESTUDO | CARGA HORÁRIA |
|--------------|--|---------------|
| Universidade | <p>Conteúdos de estudo: Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico.</p> <p>Procedimentos:</p> <p>-Exposição realizada pelos formadores sobre os fundamentos teóricos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico;</p> <p>-Formação de grupos para sistematização das questões de estudo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para a psicologia histórico-cultural a periodização do desenvolvimento não é pautada na idade cronológica, mas sim, na inserção cultural da pessoa. Explique a afirmação. 2. O que é atividade-guia? Quais são elas? 3. Cada atividade-guia apoia-se na atividade anterior e engendra a subsequente. Explique a afirmação. <p>-Realização do seminário temático “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico” para a socialização dos resultados dos estudos realizados no tempo comunidade, de modo que todos discutam as características das atividades-guia:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) comunicação emocional direta bebê-adulto; b) manipulatória objetal; c) brincadeira de papéis sociais; d) atividade de estudo; e) comunicação íntima pessoal/atividade de estudos; f) atividade de produção social. <p>-Leitura individual do capítulo 15 do livro de referência para sistematização da questão de estudo: considerando que o planejamento do trabalho pedagógico apoia-se na tríade conteúdo (o que ensinar), forma (como fazê-lo) e destinatário (a quem estamos ensinando), quais as relações entre planejamento pedagógico e periodização do desenvolvimento?</p> <p>-Apresentação do Plano de Estudos do Tempo Comunidade referente ao módulo</p> <p>Referência: Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. Capítulos 4, 5, 6, 8, 9 e 11 e 15.</p> | 16 horas |
| Comunidade | Conteúdo de estudo: Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico | 34 horas |

| | | |
|---|--|-----------------|
| | <p>Procedimentos:</p> <p>-Elaboração de um relato de aprendizagem individual, contendo introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, acerca do conteúdo estudado no tempo universidade;</p> <p>-Elaboração individual ou em grupo, de até três pessoas, de um fichamento dos capítulos indicados no texto de referência: Conceitos das categorias que orientaram o fichamento referente ao capítulo 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Princípios gerais da lógica dialética; 2. Ato mediado por signos; 3. Concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem segundo o construtivismo; 4. Concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem segundo a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. <p>Conceitos das categorias que orientaram o fichamento referente ao capítulo 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção de aprendizagem da escrita segundo as ideias construtivistas; 2. Concepção de aprendizagem da escrita segundo a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural; 3. Características das fases: pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica do desenvolvimento da escrita. <p>-Encontro pedagógico entre professores e assessoria pedagógica para socialização do estudo realizado.</p> | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS NO MÓDULO III | | 50 horas |

No terceiro módulo, desenvolvido no período de 2 de março a 5 de abril de 2018, realizou-se o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da periodização do desenvolvimento psíquico tendo em vista que a compreensão do funcionamento psíquico em cada período do desenvolvimento auxilia o professor no planejamento do ensino e na condução da prática pedagógica.

O desenvolvimento humano não ocorre de maneira natural, pelo contrário, “depende das condições de apropriação da cultura humana que lhe serão ou não garantidas” (PASQUALINI, 2013. p. 75). Por isso, compreender como se estrutura o psiquismo e suas possibilidades de desenvolvimento é indispensável ao processo de organização da prática pedagógica, pois o que move o desenvolvimento humano é a aprendizagem que por sua vez está atrelada ao ensino.

Em cada período da vida uma atividade principal, denominada atividade-guia, orienta o desenvolvimento promovendo mudanças qualitativas no comportamento de cada indivíduo.

A atividade-guia recebe esse nome porque desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psíquico em determinado estágio da vida, dela dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo. Para Leontiev (2001), a atividade-guia recebe esse nome por três razões fundamentais, a saber:

primeiro, é a atividade que proporciona o surgimento de outros tipos de atividades; segundo, é a atividade na qual ocorre a formação e reorganização dos processos psíquicos; e terceiro, é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um certo período de desenvolvimento (MAGALHÃES; MARTINS, 2013. p. 101).

A atividade-guia direciona qualitativamente o desenvolvimento humano em cada período da vida. Ela é o centro do desenvolvimento psicológico, pois todas as mudanças no comportamento humano são desenvolvidas em atividade. Nas palavras de Mesquita (2012. p. 161) “a criança desenvolve-se porque mudam sua atividade, seu pensamento, suas necessidades, suas vivências e sua consciência”.

Por isso não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento em que ela se encontra, mas o tipo de atividade que tem orientado a ação dela, isto é, depende daquilo que ela tem aprendido nas relações sociais estabelecidas com outros indivíduos e com os objetos. Desse modo, a compreensão da periodização traz implicações pedagógicas significativas evidenciando que as atividades-guia promovem o desenvolvimento do indivíduo, portanto, a organização do trabalho pedagógico deve orientar-se por esse estudo.

Nesse sentido, na perspectiva de aprofundar a compreensão das relações entre planejamento pedagógico e periodização do desenvolvimento, os professores cursistas realizaram o estudo das características das atividades-guia: a) comunicação emocional direta bebê-adulto; b) manipulatória objetal; c) brincadeira de papéis sociais; d) atividade de estudo; e) comunicação íntima pessoal/atividade de estudos, e; f) atividade de produção social, com base no livro de referência. O aprofundamento deste conteúdo está disponível na terceira sessão desta tese.

Na sequência, o Quadro 7 apresenta sinteticamente os conteúdos e procedimentos de estudo nos tempos universidade e comunidade do módulo IV nos dois polos.

Quadro 7 - Planos de Estudo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia nos polos Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus

| TEMPO | CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS DE ESTUDO | CARGA HORÁRIA |
|--------------|---|---------------|
| Universidade | Conteúdos de estudo: 1. Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico; 2. Fundamentos e elementos técnicos para elaboração do Plano de Curso, Plano de Ação e Relatório Científico de Estudos. | 16 horas |

| | | |
|------------|--|----------|
| | <p>Procedimentos:</p> <p>-Exposição realizada pelos formadores sobre os marcos referenciais da alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica;</p> <p>-Formação de grupos para sistematização das questões de estudo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural tomaram como base a lógica dialética. Apresente seus três princípios gerais. 2. O que é ato mediado por signos? 3. Quais as concepções construtivistas de desenvolvimento, ensino e aprendizagem? 4. Quais as concepções da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para desenvolvimento, ensino e aprendizagem? 5. Como a criança aprende a escrever, segundo as ideias construtivistas? <p>-Formação de cinco grupos para o estudo das etapas do desenvolvimento da escrita e socialização, em forma de plano de aula (contendo objetivos; conteúdo; procedimentos de ensino; recursos e avaliação) de ações pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das seguintes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) fase pré-instrumental; b) atividade gráfica diferenciada; c) escrita pictográfica; d) escrita simbólica (etapa inicial); e) escrita simbólica (continuidade). <p>-Formação de quatro grupos para elaboração de uma questão/pergunta síntese e produção de um texto coletivo que sintetizasse os principais conceitos e categorias tratadas nos quatro módulos de estudo:</p> <p>Grupo 1 - Sistematização das questões do módulo I Grupo 2 - Sistematização das questões do módulo II Grupo 3 - Sistematização das questões do módulo III Grupo 4 - Sistematização das questões do módulo IV</p> <p>-Exposição pelos formadores das orientações para a elaboração dos Planos de Curso (professores) e do Plano de Ação (assessores pedagógicos);</p> <p>-Exposição pelos formadores das orientações para elaboração do Relatório Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo.</p> <p>-Apresentação do Plano de Estudos do Tempo Comunidade referente ao módulo</p> <p>Referências: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas, SANTANA, Isnaia Veiga. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses. 4. Ed. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> | |
| Comunidade | <p>Conteúdos de estudo: Fundamentos e elementos técnicos para elaboração do Plano de Curso, Plano de Ação e Relatório Científico de Estudos.</p> <p>Procedimentos:</p> <p>-Elaboração do Planos de Curso pelos professores, considerando a seguinte estrutura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação (nome do(a) professor(a), escola que atua, localidade, ano/série que atua). | 34 horas |

| | | |
|--|---|------------------|
| | <p>2. Apresentação (objetivos e fundamentação teórica que sustenta a proposta pedagógica do Plano de Curso).</p> <p>3. Contextualização (comunidade, escola e perfil das crianças atendidas no ano/série que atua).</p> <p>4. Elementos constituintes do plano de curso:</p> <p>4.1 Componente Curricular</p> <p>4.2 Objetivos Específicos</p> <p>4.3 Conteúdos</p> <p>4.4 Procedimentos</p> <p>4.5 Recursos</p> <p>4.6 Avaliação</p> <p>5. Referências</p> <p>-Elaboração do Plano de Ação pelos assessores pedagógicos, considerando a seguinte estrutura:</p> <p>1. Identificação (nome do(a) assessor(a) pedagógico(a), escolas que acompanha, localidades e professores que acompanha.</p> <p>2. Apresentação (objetivos e fundamentação teórica que sustenta a proposta pedagógica do Plano de Ação).</p> <p>3. Contextualização (município, escolas e perfil dos professores/cursistas que acompanha no curso).</p> <p>4. Elementos constituintes do plano de ação:</p> <p>4.1 Ações previstas</p> <p>4.2 Objetivos</p> <p>4.3 Estratégias</p> <p>4.4 Período de realização</p> <p>4.5 Local de realização</p> <p>4.6 Recursos</p> <p>5. Referências</p> <p>-Elaboração do Relatório Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo para complementação de 160 horas em atendimento à exigência do curso de especialização, considerando a desenvolvimento da lei dialética conteúdo e forma:</p> <p>1. Levantar uma pergunta investigativa a partir das questões sistematizadas nas obras estudadas;</p> <p>2. Realizar uma pesquisa exploratória bibliográfica dos conteúdos tratados nas obras e se necessário em outros livros, artigos, dissertações e teses dos autores: Derneval Saviani, Lígia Marcia Martins, Newton Duarte e Ana Carolina Galvão. Essa indicação preserva a base teórica da pedagogia estudada no curso.</p> <p>3. Desenvolver toda a sistematização da base teórica do relatório preservando as aproximações com os estudos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.</p> | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS NO MÓDULO IV | | 50 horas |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS REALIZADOS – APERFEIÇOAMENTO | | 200 horas |
| TOTAL DE QUESTÕES DE ESTUDO RESPONDIDAS PELOS CURSISTAS | | 34 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DE ESTUDOS REALIZADOS – ESPECIALIZAÇÃO | | 360 horas |

Conforme o quadro acima, no módulo IV, desenvolvido no período de 6 de abril a 30 de junho de 2018, o enfoque foi sobre a alfabetização na perspectiva histórico-crítica. O estudo possibilitou aos professores a compreensão da alfabetização como “processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação

é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015. p. 73).

As autoras postulam que a linguagem escrita se constitui como um sistema simbólico altamente complexo cujo domínio significa uma mudança radical em todo o desenvolvimento psíquico. Ao apropriar-se desse universo simbólico gráfico, o indivíduo participa ativamente na sociedade, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, promovendo o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

Com isso, cabe ao professor a tarefa de promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas de maneira que garantam a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim o ensino contribuirá para o desenvolvimento efetivo do indivíduo. Isso envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, exige que o aluno supere uma visão sincrética e fragmentada e alcance uma visão sintética, que lhe permita compreender o conhecimento sistematizado da língua escrita.

Martins e Marsiglia (2015) explicam que a escrita padronizada da criança revela um longo caminho percorrido de aquisições culturais que lhe possibilitou aprender a ler e escrever de maneira mais rápida. As técnicas primitivas de escrita desenvolvidas pela criança antes de ser alfabetizada representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado. Para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do salto de abstração requerido pela linguagem gráfica.

Nessa perspectiva, os professores realizaram o estudo das características das fases de desenvolvimento da escrita: fase pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica, destacando a importância do professor atuar na área do desenvolvimento iminente propondo atividades de escrita que explorem, entre outras ações, as relações entre fonemas e grafemas, a análise da composição silábica das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, a gramática, aspectos referentes à estrutura do texto, uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre outras atividades incluindo um trabalho sistemático com a literatura infantil desde a mais tenra idade.

Ainda no quarto módulo foram revisados os conteúdos dos três módulos na perspectiva de fortalecer aproximações ao referencial teórico instrumentalizando os professores para a

elaboração de um Plano de Curso a ser aplicado no ano letivo escolar, de um Plano de Ação para Acompanhamento Pedagógico pelos assessores pedagógicos, atividades correspondentes ao Tempo Comunidade do quarto módulo, e por fim, a elaboração do Relatório Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica³⁶ para as Escolas do Campo, elaborado por todos os cursistas para complementação da carga horária de 160 horas referente à Especialização.

Em síntese, a análise da sistematização dos planos de estudo do tempo universidade e do tempo comunidade dos quatro módulos da quarta versão da Ação Escola da Terra, evidenciou que professores cursistas estudaram os seguintes conteúdos: a) política nacional de educação do campo; b) teorias educacionais e pedagógicas; c) fundamentos da pedagogia histórico-crítica e suas contribuições na educação do campo; d) fundamentos da psicologia histórico-cultural; e) fundamentos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trabalho didático histórico-crítico; f) fundamentos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico; e, g) fundamentos para elaboração do plano de curso anual e do relatório científico de estudos em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo.

Estes conteúdos têm relação direta com a atividade pedagógica desenvolvida pelos professores, aspecto que demonstra que foram intencionalmente organizados para prepará-los para atuação na prática social, confirmando a tese defendida por Marsiglia e Martins (2013) de que a educação escolar se constitui locus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente, logo, desprovidos destes conhecimentos é impossível que o professor elabore sínteses explicativas, de múltiplas determinações, sobre própria prática, restringindo-se ao cotidiano, à prática utilitarista e pragmática, como vem acontecendo atualmente por determinação da política nacional de formação de professores da educação básica implementada por meio da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada, fundamentadas na pedagogia das competências e na epistemologia da prática, expressão do neoescolanovismo, neotecnicismo e pós-modernismo, conforme evidenciamos na primeira sessão desta tese.

Sendo o professor figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo, concordamos com Marsiglia e Martins (2013) que ele precisa ser bem remunerado e formado mediante a apropriação de referenciais teóricos consistentes, como é o caso da quarta versão da

³⁶ Desenvolver toda a sistematização da base teórica do relatório, preservando as aproximações de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Ação Escola da Terra desenvolvido sob a forma de curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo.

O trabalho educativo, intencionalmente planejado, comprometido com a formação humana dos estudantes, exige do professor, o domínio de conhecimentos considerados essenciais. Neste sentido, Saviani (1996) categorizou conhecimentos que todo professor deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação. São eles:

1. Saber atitudinal: conhecimentos relativos ao comportamento do professor frente ao trabalho educativo, tais como “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.” (SAVIANI, 1996. p. 148).
2. Saber crítico-contextual: conhecimentos relativos as condições objetivas que determinam o trabalho educativo para que o professor compreenda o movimento da sociedade “identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade” (SAVIANI, 1996. p. 149).
3. Saberes específicos: conhecimentos das diferentes áreas que integram o currículo escolar.
4. Saber pedagógico: conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, sintetizados em teorias educacionais, que fundamentam e orientam o trabalho educativo.
5. Saber didático-curricular: conhecimentos relativos às formas de organização e realização do trabalho educativo, compreendendo a relação professor-aluno e os conteúdos e procedimentos de ensino desenvolvidos no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Este conjunto de conhecimentos integraram a quarta versão da Ação Escola da Terra, contribuindo para a formação de intelectuais críticos, caracterizados, segundo Duarte (2010), pela consciência e posição na luta de classes na sociedade capitalista e desenvolvimento da teoria educacional para elevação do nível cultural da população, difundindo criticamente o conhecimento produzido historicamente.

Reconhecida a consistência e o caráter contra hegemônico e emancipatório que caracteriza a formação continuada de professores desenvolvida pelo

LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA, na próxima sessão serão apresentadas sínteses que evidenciam a pertinência desta formação para o planejamento do trabalho didático realizado em escolas do campo.

3 PLANOS DE CURSO ELABORADOS PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA (BA) EM 2018: CONTRIBUIÇÕES DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA

Esta sessão expõe os resultados da análise dos planos de curso elaborados pelas professoras do município de Teofilândia no tempo comunidade do módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra desenvolvido no período de 6 de abril a 30 de junho de 2018. Para tanto, recorreremos aos fundamentos da periodização do desenvolvimento psíquico para subsidiar a análise.

3.1 UNIDADE ENTRE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A psicologia histórico-cultural fundamenta-se no argumento de que o desenvolvimento do psiquismo não ocorre de maneira natural, mas decorre de um processo histórico-social, aspecto que evidencia que a apropriação da cultura, por meio do ensino sistematizado, é condição insubstituível para humanização dos indivíduos. É na relação com outros homens, apropriando-se de formas de comportamento historicamente objetivadas como a arte, a filosofia e a ciência que o homem se humaniza (MARTINS, 2013).

No entanto, como vimos na primeira sessão desta tese, segundo dados disponíveis no “Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”, plataforma criada pelo Movimento pela Base, 99% das redes municipais de ensino do país estão com os currículos da educação infantil e do ensino fundamental alinhados à BNCC e 100% das redes estaduais de ensino estão com os referenciais curriculares do ensino médio homologados, aspecto preocupante considerando todas as limitações e contradições apontadas em relação a este documento curricular.

Diante disso, para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, Saviani (2016) propõe que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Segundo o autor, a sociedade atual atingiu um nível de desenvolvimento que exige dos indivíduos a apropriação de conhecimentos visando à plena participação destes na sociedade, portanto, a organização curricular da educação básica tem como referência o trabalho como princípio educativo.

Isso significa que a sociedade produziu e incorporou um acervo de conhecimentos como a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e sociais que estão de maneira implícita e indireta na base da organização da educação infantil e do ensino fundamental, e de maneira direta e explícita na organização curricular do ensino médio, logo, o domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender o mundo em sua totalidade, e isso tem início na educação infantil e no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior (SAVIANI, 2007).

Identificados os conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos, é necessário avançar na perspectiva de viabilizar a apropriação destes. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008. p. 18), por isso tomamos como referência o aporte da psicologia histórico-cultural que evidencia que a compreensão do funcionamento psíquico do indivíduo em cada período do desenvolvimento auxilia o professor no planejamento do ensino e na condução da prática pedagógica, conforme mencionamos na sessão anterior. Compreender quem é a criança, como se estrutura o seu psiquismo e suas possibilidades de desenvolvimento é indispensável ao processo de planejamento do ensino, pois o que move o desenvolvimento humano é a aprendizagem que por sua vez está atrelada ao ensino.

Em cada período da vida uma atividade principal, denominada atividade-guia, orienta o desenvolvimento promovendo mudanças qualitativas no comportamento de cada indivíduo. Essa atividade direciona qualitativamente o desenvolvimento humano em cada período da vida. Ela é o centro do desenvolvimento psicológico, pois todas as mudanças no comportamento humano são desenvolvidas em atividade.

Pasqualini (2013) ressalta que não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento em que ela se encontra, mas o tipo de atividade que tem orientado a ação dela, isto é, depende daquilo que ela tem aprendido nas relações sociais estabelecidas com outros indivíduos e com os objetos.

A partir dos estudos de Elkonin³⁷, a autora explica que o desenvolvimento psíquico compreende épocas. Cada época é constituída de dois períodos. Cada período tem uma

³⁷ Elkonin (1904-1984) é um autor considerado da segunda geração da escola russa, fundada por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), pois aderiu às ideias da tróica dando continuidade à construção de uma nova psicologia, com fundamento marxista. Esse autor, conforme nos conta Golder (2004), realizou muitas pesquisas juntamente com Leontiev, e sistematizou seus estudos sobre a periodização do desenvolvimento em seu

atividade-guia dominante. Em cada época há a predominância de uma esfera afetivo-emocional e uma esfera intelectual-cognitiva. E o avanço de um período para o outro ocorre através de crises que expressam saltos de desenvolvimento produzidos pelo ensino.

No primeiro período de cada época prevalece a esfera efetivo-emocional caracterizada pela centralidade na relação criança-adulto social, no segundo período prevalece a esfera intelectual-cognitiva, caracterizada pela relação criança-objeto social. “Alternadamente, portanto, ganham relevo para a criança o mundo das pessoas e o mundo das coisas” (PASQUALINI, 2013. p. 81).

É importante ressaltar que a periodização do desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural não segue um caminho pré-determinado por fases naturais e universais, portanto, as idades cronológicas correspondentes a cada período não são fixas, isso porque “o desenvolvimento está atrelado às atividades mediadas socialmente que complexificam o psiquismo, é dependente daquilo que o sujeito aprende” (MARSIGLIA, 2014. p. 4).

Desse modo, a compreensão da periodização traz implicações pedagógicas significativas evidenciando que as atividades-guia promovem o desenvolvimento do indivíduo, portanto, a organização do trabalho pedagógico deve orientar-se por esse estudo. Com base nas análises de Pasqualini (2013), Magalhães e Martins (2013) e Marsiglia (2013; 2014) apresentamos algumas proposições para organização do ensino na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio a partir das características das atividades-guia: a) comunicação emocional direta bebê-adulto; b) manipulatória objetal; c) brincadeira de papéis sociais; d) atividade de estudo; e, e) comunicação íntima pessoal/atividade de estudos (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

No primeiro ano, do nascimento ao primeiro ano de vida, o desenvolvimento infantil se caracteriza pela relação social entre criança e adulto orientada pela atividade-guia comunicação emocional direta. Pasqualini (2013) explica que nesse período o adulto é o centro da situação psicológica para o bebê, pois mediante ações dirigidas ele progressivamente vai produzindo a necessidade de comunicação na criança.

O trabalho pedagógico com bebês deve contemplar ações que direcione sua atenção para objetos com diferentes texturas, tamanhos, sons e cores, incentivando alcançá-los por meio da movimentação. Além disso, é necessário falar com o bebê, cantar, nomear objetos, explorar

texto Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância, publicado pela primeira vez, segundo Lazaretti (2008), em 1971 (MAGALHÃES e MARTINS, 2013. p. 101).

imitações (gestuais e sonoras) e auxiliar o desenvolvimento psicomotor segurando suas mãos para dar pequenos passos, assim como inserindo objetos para manipulação que substituam mãos e pés (MAGALHÃES e MARTINS, 2013).

Pasqualini (2013) explica que ao realizar essas ações a comunicação direta criança-adulto cede lugar à indireta criança-objeto, pois se antes o bebê se interessava pelos objetos porque através deles se comunicava com os adultos, agora a criança se interessa pelos objetos em si. Houve um salto qualitativo, logo, uma nova atividade-guia orientará o desenvolvimento para atender novas necessidades.

Na primeira infância, faixa etária de 1 a 3 anos, a atividade objetual-manipulatória é a atividade-guia, caracterizada pela apropriação da função social do objeto e de seu significado. Nesse período, Marsiglia (2014) orienta que o planejamento de ensino com crianças nessa faixa etária deve incluir ações de compreensão da linguagem do adulto (dicção, ampliação do vocabulário, ordenação na frase, verbalização da criança, denominação de objetos), manipulação intensa de objetos, seus usos e denominações, realização de pequenas tarefas de autocuidado e organização do espaço e exploração da literatura e das artes cênicas.

Até aqui as orientações para organização do trabalho pedagógico correspondem ao ensino em creches, pois se baseiam nas características das atividades-guia comunicação emocional direta (primeiro ano) e objetual-manipulatória (primeira infância) que fecham a época primeira infância.

Ao final da primeira infância, após a realização de todas as ações descritas anteriormente, a criança já desenvolveu a linguagem e descobriu a propriedade de cada objeto, ela consegue encaixá-los, empilhá-los, sabe seus nomes e usa diariamente, só que de maneira indiscriminada, então, ela começa perceber que os adultos usam objetos com finalidades específicas em determinados contextos, porém ela ainda não. Desse modo, a criança produz a necessidade de imitar os adultos, conseqüentemente, uma nova atividade-guia orientará o seu desenvolvimento.

Dos 3 aos 6 anos, idade pré-escolar, o jogo de papéis será a atividade-guia. Como a criança não pode fazer aquilo que o adulto faz, então ela começa, através da brincadeira, a reproduzir, por imitação, as atividades sociais dos adultos. Ao fazer isso ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas, internalizando padrões sociais que formarão a base para sua própria conduta (PASQUALINI, 2013).

Para crianças nessa faixa etária, Marsiglia (2014) orienta que o planejamento de ensino deve incluir atividades de produção (modelagem, pintura, construção de objetos, recorte,

colagem, desenho com e sem modelo) até fazer com que a criança produza sozinha, com suas próprias ideias e materiais selecionados por ela. Além disso, a literatura, música, artes plásticas, dança, leitura, escrita, jogos de raciocínio, diversidade de brinquedos e brincadeiras - jogos com regras, jogos de movimento, de dramatização, improvisação e esportes são indispensáveis.

O conjunto dessas atividades irá fazer com que a criança transite para o período seguinte sem rupturas, pois o período idade pré-escolar e idade escolar “estão ligados pelo motivo de penetrar no mundo do adulto. O que marca a transição à idade escolar é o movimento entre o desejo de fazer o que o adulto faz para saber o que o adulto sabe” (PASQUALINI, 2013. p. 92).

Na idade escolar, faixa etária de 6 a 10 anos de idade, o estudo é a atividade-guia, caracterizada pelo momento que criança deseja saber aquilo que o adulto sabe. É nessa fase que a criança assimila a cultura humana de maneira sistematizada. Nos anos iniciais a criança deve desenvolver a capacidade para estudar, constituindo-se como base para os níveis médios e superiores. Caracteriza-se como aquela atividade que tem como conteúdo a apropriação dos conceitos científicos (MARSIGLIA, 2013).

De acordo com a autora o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental deve pautar-se em torno de métodos de estudo que encaminhem os alunos em direção à independência na organização das atividades escolares.

Essa independência é conquistada quando o professor ensina os alunos a ouvirem explicações, observar ações, anotar, elaborar sínteses, expor ideias, dar exemplos e fazer proposições.

A cada ação, o aluno aprende a controlar seu comportamento sujeitando-o à realização das tarefas planejadas, desenvolve suas funções psicológicas, tendo em vista as exigências colocadas pelas atividades sistematizadas pelo ensino (por isso não serve qualquer conteúdo escolar), forma sua personalidade - como resultado de seu desenvolvimento -, em suma: humaniza-se. Mas essa não é um processo desencadeado espontaneamente e aqui está a relevância do educador (MARSIGLIA, 2013. p. 217).

Essa necessidade de querer apropriar-se dos conceitos científicos não é um algo natural, mas é resultado de uma sequência de ações que foram sendo desenvolvidas por meio do ensino. Querer saber aquilo que o adulto sabe expressa um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, visto que a imitação do comportamento do adulto já não é suficiente, então é necessário que nos anos iniciais sejam planejadas ações que enfatizem o ensino dos conteúdos dos

componentes curriculares de maneira sistematizada com rotinas e métodos de estudo que possibilitem a apropriação dos conceitos científicos.

À medida que a escola desenvolve ações de apropriação desses conceitos o pensamento da criança vai atingindo patamares mais elevados até alcançar o grau de abstração. Martins (2013) explica que nos primeiros anos de vida o pensamento da criança é sincrético, sem ordenação lógica, sujeito as experiências sensoriais. Até o final da primeira infância (3 anos de idade) a criança forma conceitos de maneira difusa, prevalecendo as referências sensoriais na sua relação com os objetos.

Daí a importância de o professor realizar ações de comunicação emocional direta e objetual-manipulatória para que elas estabeleçam relações e identifiquem semelhanças e diferenças dos objetos.

Desde o término da primeira infância até o início da adolescência o pensamento sincrético avança em direção ao pensamento por complexos. A criança começa a formar conceitos a partir das suas experiências imediatas, se antes a compreensão da realidade era difusa, agora ela já consegue estabelecer relações entre as coisas e objetos para classificá-los e associá-los até alcançar a fase dos pseudoconceitos (MARTINS, 2013).

Durante os anos iniciais do ensino fundamental as crianças dominam pseudoconceitos elaborados no decorrer de sua atividade prática, nas relações sociais estabelecidas ela faz uso da linguagem para nomear objetos, fatos e fenômenos presentes na sua vida cotidiana, porém ainda não consegue fazer generalizações no abstrato, mas no concreto, por isso a importância dos materiais disponíveis as crianças. Sforini (2010) explica que desde cedo a criança faz uso da palavra animal, mas não consegue explicar que se trata de uma classificação dos seres vivos.

Por isso o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária correspondente aos anos iniciais deve organizar-se a partir da atividade de estudo centrada na apropriação dos conceitos científicos contribuindo para a formação do pensamento conceitual na adolescência.

O conceito de animal envolve o conceito de ser vivo que, por sua vez, inclui os conceitos de reino, filo, classe, ordem, família, gênero e, por fim, o de espécie. É a compreensão desse sistema de conceitos que permite aos sujeitos generalizar um determinado objeto como animal ou incluí-lo em outro reino ou, ainda, excluí-lo da condição de ser vivo. Assim, é possível incluir os conceitos de cachorro, formiga, minhoca e homem no mesmo conceito – o de animal – e, ao mesmo tempo, diferenciá-los pelo filo (vertebrados), pela classe (mamíferos), pela ordem (carnívoro), pelo gênero (cão) e pela espécie (SFORINI, 2010. p. 104).

Martins (2013) explica que quando o indivíduo começa a estabelecer generalizações desse tipo já superou o pensamento por complexos e alcançou possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, atingindo seu mais alto grau de abstração.

Ao final da infância a criança transita para a adolescência composta pelos períodos denominados adolescência inicial (10 a 14 anos) e adolescência (14 a 17 anos). Essa época caracteriza-se pelo ingresso nos anos finais do ensino fundamental e, posteriormente no ensino médio.

Na adolescência inicial a comunicação íntima pessoal é a atividade-guia, caracterizada pela comunicação entre os próprios adolescentes e o interesse pela vida dos adultos.

Na adolescência a atividade profissional de estudo é a atividade-guia, caracterizada pela necessidade da educação escolar diretiva, intencional, planejada, que exija dos adolescentes, responsabilidade e projeto de futuro.

Marsiglia (2014) sinaliza que a organização do trabalho pedagógico para adolescentes deve considerar o aprofundamento dos conceitos científicos através do ensino da ciência, da arte e da filosofia, expressão dos conhecimentos em sua forma mais desenvolvida, articulada as ações de organização de feiras de ciências, excursões, grupos de estudo, exposições e participação em eventos científicos.

Depois da identificação dos principais conceitos da periodização do desenvolvimento é necessário atentar para alguns aspectos considerados fundamentais sobre a organização do ensino. Concordamos com Magalhães e Martins (2013) que o conhecimento dos períodos de desenvolvimento que são esperados ao longo da vida possibilita adiantar-se a eles para promovê-los em sua máxima qualidade, confirmando a tese de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Conhecer todos os períodos de desenvolvimento possibilita, por exemplo, planejar ações para crianças da educação infantil tendo como parâmetro aquilo que precisa ser feito para garantir o seu desenvolvimento quando elas estiverem no ensino médio. Se o professor não sabe o final do processo ele não tem como fazer o planejamento adequado porque o percurso do ensino é diferente do percurso da aprendizagem.

Martins (2013) explica que o percurso da aprendizagem dos alunos em idade pré-escolar e escolar segue a lógica do particular para o geral, do concreto para o abstrato, dos conceitos cotidianos para os científicos, de baixo para cima.

Por outro lado, o percurso do ensino, sob domínio do professor, segue o sentido contrário, parte do geral para o particular, do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos para os cotidianos, de cima para baixo.

Como já foi dito anteriormente, ao ingressar no ensino fundamental aos 6 anos o pensamento da criança ainda é por complexos, caracterizado em determinada fase por *pseudoconceitos*, isto é, ela não consegue fazer sínteses, generalizações, estabelecer nexos e relações sobre aquilo que ela aprende no seu dia a dia. Ela apenas nomeia as coisas (árvore, cachorro, sol, dia, noite etc.), mas não domina conceitos científicos.

Martins (2013) defende um duplo movimento no ensino: do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, mas não reproduzindo a lógica do pensamento infantil, pelo contrário, o professor deve dominar os conhecimentos científicos e conseguir fazer esse trânsito com pleno domínio ao ponto de conduzir a aprendizagem do aluno fazendo com que ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento. A autora explica que o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou, portanto, ele deve dominar o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas.

Dominando os conhecimentos científicos e compreendendo a lógica do desenvolvimento humano, o professor terá condições de atuar na área do desenvolvimento iminente. Martins (2013) explica que a realização de tarefas e ações realizadas pela criança por si mesma caracteriza o nível de desenvolvimento real e a área do desenvolvimento iminente corresponde à área de atuação do ensino, uma vez que a criança ainda não domina determinadas ações.

O professor deve atuar justamente na área do desenvolvimento iminente. A criança, por exemplo, em idade pré-escolar não vai se interessar em desenvolver atividade de estudo se o professor só reiterar a atividade de jogo de papéis. Embora até os 5 anos de idade a atividade dominante seja a brincadeira, é necessário que o professor proponha outras atividades que produzam na criança a necessidade de avanço para a próxima atividade que é a de estudo.

Isso significa atuar na área do desenvolvimento iminente. Aquilo que é efetivo, a criança já domina, já passou de interpsicológico para intrapsicológico³⁸. O iminente está na ordem do interpsicológico, então, a criança não faz sem ser ensinada. Ela precisa de orientação para executar a ação. Esse é o papel do professor, pois ele é portador dos conhecimentos (conceitos)

³⁸ Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI apud MARSIGLIA, 2011. p. 38).

necessários para que a criança se aproprie e assim aprenda garantindo a continuidade do seu desenvolvimento.

Portanto, o percurso da aprendizagem é ir do desenvolvimento efetivo para o iminente que se torna efetivo que retorna para o iminente como um espiral crescente. Quanto mais o professor ensina, mas a criança aprende e mais ela se desenvolve.

3.2 PLANOS DE CURSO ELABORADOS PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA (BA) EM 2018 NO TEMPO COMUNIDADE DO MÓDULO IV DA QUARTA VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA UNIDADE ENTRE CONTEÚDOS-OBJETIVOS-PROCEDIMENTOS-AVALIAÇÃO

Para a análise dos planos de curso elaborados pelas professoras das escolas do campo do município de Teofilândia, no período de 6 de abril a 30 de junho de 2018, no tempo comunidade do módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, é necessário considerar os fundamentos da didática histórico-crítica.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), a dimensão ontológica do trabalho educativo é fundamento nuclear da didática histórico-crítica. Sendo o ato educativo uma atividade humana, é imprescindível que o professor identifique nos componentes curriculares/áreas de conhecimento de atuação os elementos constitutivos de sua prática pedagógica, quais sejam: a) finalidade do ensino (que se expressa nos objetivos do planejamento); b) objetos de ensino (conteúdos escolares representativos dos conhecimentos das diferentes áreas convertidos em saber escolar), e, c) formas de realização das situações do ensino e da aprendizagem escolar.

Este fundamento assenta-se na tripla tarefa da teoria pedagógica histórico-crítica, qual seja:

- a) identificar as formas mais sofisticadas do saber produzido historicamente pela humanidade e as condições em que este saber foi produzido;
- b) converter esse saber objetivo em saber escolar de modo que no espaço/tempo escolar os alunos possam apropriar-se;
- c) fazer com que os alunos não se apropriem apenas do saber como produto (fim), mas apreendam o processo de sua produção (SAVIANI, 2008. p. 9).

Neste sentido, segundo os referidos autores, o saber escolar, derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas,

[..] necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo, mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário) (GALVÃO; LAVOURA & MARTINS, 2019. p. 104).

A seleção dos conteúdos de ensino, em suas formas mais desenvolvidas, fundamenta-se no critério dos conteúdos clássicos (SAVIANI, 2008), isto é, nos conhecimentos considerados fundamentais e essenciais para compreensão do atual estágio de desenvolvimento da sociedade e que, portanto, devem ser ensinados aos alunos de modo que estes, fundamentados em conceitos científicos, apreendam e expliquem os fenômenos e objetos da prática social na perspectiva de construir alternativas necessárias à sua transformação. Daí decorre o segundo fundamento da didática histórico-crítica: a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico (GALVÃO; LAVOURA & MARTINS, 2019), fundamentado no reconhecimento da educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos alunos singulares, de todo um acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social (SAVIANI, 2009).

Sendo o professor o responsável por elencar, selecionar e categorizar os conteúdos escolares e planejar as formas mais adequadas para sua transmissão é fundamental que este tenha pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de ensino. Para tanto, é necessário ter uma concepção ampliada do eixo e da dinâmica de ensino pautada na lógica dialética. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), o eixo diz respeito a capacidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade que vai sendo formada e desenvolvida no aluno à medida que o ensino dos objetos do conhecimento e respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar. A dinâmica de ensino refere-se ao conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: o trato com o conhecimento; a organização escolar e a normatização escolar.

O trato com o conhecimento corresponde ao processo de transmissão e assimilação do saber escolar, especificamente, ligado ao processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento. Para isso é necessário pensar na organização do tempo e do espaço pedagógico. A escola precisa organizar o tempo pedagógico (horários, turnos, anos

de escolarização, módulos, tempos formativos etc.) e o espaço físico-pedagógico (sala de aula, auditório, biblioteca, quadra etc.). A institucionalização destas duas categorias da dinâmica de ensino efetiva-se a partir da normatização (sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino etc.).

Além disso, a didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de único e indiviso movimento. A contradição representa a esteira do desenvolvimento psíquico. É a luta entre opostos que promove o movimento de superação e transformação na formação do indivíduo. Desse modo, à luz da psicologia histórico-cultural, compreende-se que no núcleo dos processos educativos institui-se uma unidade contraditória entre ensino e aprendizagem.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), embora o professor tenha apreendido as relações sociais de forma sintética, no início do trabalho educativo, a compreensão do aluno é sincrética, colocando-o na condição de aprendiz, de alguém que necessita apropriar-se do conhecimento para ascender da síncrese a síntese. Por essa razão, o percurso da aprendizagem segue a lógica do sensorial para o abstrato, do cotidiano para o científico, do particular para o geral e da síncrese à síntese. Entretanto, o ensino não pode ser guiado pela mesma lógica da aprendizagem do aluno. Pelo contrário, o percurso do ensino, sob domínio do professor, deve fazer o movimento contrário partindo do abstrato para o sensorial, do científico para o cotidiano, do geral para o particular e da síntese à síncrese. Assim, a contradição configura-se como mola propulsora das transformações a serem promovidas pelas aprendizagens.

A partir destes fundamentos, compreende-se que o método pedagógico histórico-crítico constitui:

um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem (GALVÃO; LAVOURA & MARTINS, 2019. p. 138-139).

Estes fundamentos apontam para a compreensão do planejamento de ensino, à luz da pedagogia histórico-crítica, como ato de planejar o trabalho educativo orientado por objetivos bem definidos estabelecidos com base em determinados conteúdos, selecionados segundo a função social da escola e das características que pautam cada período do desenvolvimento psíquico dos estudantes, conforme mencionamos no item 3.1 desta tese.

Segundo Marsiglia e Martins (2016), os conteúdos são planejados em articulação com os destinatários (estudantes) e o espaço-tempo. Isso significa que os procedimentos de ensino devem ser planejados tendo em vista promover o desenvolvimento efetivo, atuando no desenvolvimento iminente, levando em conta os períodos de desenvolvimento psíquico. Em razão dessa articulação, se estabelecem os recursos e os procedimentos que serão utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem. Com base neste fundamento as autoras orientam que o ato de planejar, executado pelo professor, organiza-se a partir dos seguintes elementos: conteúdos, objetivos, procedimentos, recursos e avaliação, orientados pela faixa etária e etapa de ensino de matrícula dos alunos, isto é, estes elementos devem estar em consonância com a atividade-guia da faixa etária e o ensino deve promover a superação em direção à atividade-guia seguinte, conforme exposição anterior.

Alertam as autoras que a avaliação deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e ao conteúdo de ensino. A função da avaliação é verificar se os objetivos planejados foram alcançados e quais as ações necessárias para que a aprendizagem dos estudantes seja efetivada. Para tanto, é necessário realizá-la frequentemente, utilizando diversos procedimentos e instrumentos de modo a constatar a aprendizagem do estudante e intervir pontualmente em quaisquer defasagens apresentadas.

Neste sentido, de acordo com Marsiglia e Magalhães (2014. p. 1321), compreende-se que:

A avaliação é a verificação da aprendizagem a partir dos componentes anteriores. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem (MARSIGLIA & MAGALHÃES, 2014. p. 1321).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem corresponde ao processo de verificação do nível de desempenho dos estudantes em relação aos objetivos de ensino propostos. Por isso, a referência para o processo avaliativo é o currículo escolar, pois este apresenta a sistematização lógica dos conteúdos escolares por ano de escolaridade e o planejamento de ensino, como desdobramento curricular, organiza as ações didáticas para que determinado conteúdo seja

apropriado pelo estudante. Consequentemente, “o processo avaliativo revela o quanto o estudante está próximo ou distante dos conhecimentos definidos para seu ano de escolaridade” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016. p. 20).

Ainda em relação ao aspecto espaço-tempo pedagógico, Marsiglia e Martins (2016. p. 582), ressaltam a importância da vinculação entre os elementos conteúdos, objetivos, recursos, procedimentos e avaliação com a dosagem e sequência que se dão em determinado espaço-tempo, com isso é necessário que o planejamento seja realizado coletivamente para que “o ensino tenha uma relação de continuidade, mas ao mesmo tempo, ruptura com o que já foi apreendido, superando-a com novos domínios”. Esta articulação no planejamento do ensino se realiza na tríade conteúdo-forma-destinatário,

quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem, mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina, mas deve dominar; elege procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como eliminável articulação entre teoria e prática. O planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas (MARSIGLIA; MARTINS, 2016. p. 582).

Sendo assim, o ensino é planejado considerando os conteúdos escolares de cada ano de escolaridade, conforme estabelece o currículo. Antes de realizar o trabalho didático em sala de aula, o professor deve planejar as ações a serem desenvolvidas considerando os seguintes elementos: o que ensinar (conteúdo escolar), como ensinar (procedimentos didáticos), para quem ensinar (destinatário/aluno), porque (motivo) e a finalidade (para quê ensinar).

Com base nos fundamentos da didática histórico-crítica apresentamos sínteses dos planos de cursos elaborados pelas professoras das escolas do campo do município de Teofilândia no tempo comunidade do módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra, de modo a analisar a unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação para a efetivação do trabalho didático.

Dentre os 12 municípios do Polo Feira de Santana, a escolha do município de Teofilândia justifica-se pelo fato da minha atuação como formador desta turma que também contou com a participação de professores dos municípios de Santa Bárbara e Santo Estevão. As 10 professoras e a assessora pedagógica de Teofilândia, além de apresentarem relatórios científicos de estudo

consistentes, evidenciando a apropriação dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica, executaram o plano de ação/acompanhamento pedagógico nos anos subsequentes, aspecto que culminou na participação do Grupo de Estudos Pedagogia Histórico Crítica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE), sob a coordenação do Prof. Dr. Paulino José Orso, no anos de 2018 e 2019. Além disso, as referidas cursistas participaram do Congresso Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia, ocorrido entre os dias 10 e 12 de setembro de 2019 na UFBA. Outro fato relevante diz respeito ao ingresso da assessora pedagógica no Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA para realização dos estudos de doutoramento e o ingresso de uma professora no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para cursar mestrado, ambas fundamentaram seus projetos de pesquisa na teoria pedagógica histórico-crítica, assim como um cursista do município de Santo Estevão que ingressou no Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Estadual de Feira de Santana, que faleceu em um trágico acidente ocorrido na noite de 18 de maio de 2023 na BR 242.

Outro fato relevante que justifica a escolha dos planos de curso de Teofilândia tem relação com as condições as quais as cursistas participaram da quarta versão da Ação Escola da Terra. À época, os professores da rede municipal de ensino estavam em greve em decorrência da retirada de direitos pelo ex-gestor municipal, os cortes ultrapassaram 25% da remuneração da categoria. Mesmo em luta, mantiveram-se firmes e concluíram o curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo.

Após essas considerações, para identificar os planos de curso analisados, ao mesmo tempo, manter o anonimato dos nomes das professoras responsáveis pela elaboração, após serem dispostos em ordem alfabética, foram substituídos por números, sendo identificados como Plano de Curso 1 a Plano de Curso 10, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Identificação dos componentes curriculares e das etapas de ensino por ano de escolarização dos Planos de Curso elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | ETAPA DE ENSINO - ANO DE ESCOLARIZAÇÃO | COMPONENTE CURRICULAR |
|----------------|--|-----------------------|
| PC1 | Educação Infantil - Pré-escola II | Matemática |
| PC2 | Ensino Fundamental - 1º ano | Língua Portuguesa |
| PC3 | Educação Infantil - Pré-escola II | Ciências |

| | | |
|------|-----------------------------------|-------------------|
| PC4 | Educação Infantil - Creche III | Matemática |
| PC5 | Ensino Fundamental - 6º ano | Ciências |
| PC6 | Educação Infantil - Creche III | Língua Portuguesa |
| PC7 | Educação Infantil - Pré-escola II | Língua Portuguesa |
| PC8 | Ensino Fundamental - 9º ano | História |
| PC9 | Educação Infantil - Pré-escola I | Ciências |
| PC10 | Ensino Fundamental - 1º ano | Matemática |

Conforme o item 2.3 desta tese, as professoras de Teofilândia elaboraram os planos de curso no Tempo Comunidade do módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra desenvolvido no período de 6 de abril a 30 de junho de 2018, considerando a seguinte estrutura: 1) Identificação: (nome do(a) professor(a), escola que atua, localidade, ano/série que atua); 2) Apresentação (objetivos e fundamentação teórica que sustenta a proposta pedagógica do Plano de Curso); 3) Contextualização (comunidade, escola e perfil das crianças atendidas no ano/série que atua); 4) Elementos constituintes do plano de curso (componente curricular, objetivos específicos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação) e, 5) Referências. Os componentes curriculares foram escolhidos pelas cursistas.

Os planos analisados foram estruturados a partir da unidade entre conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação, proposição apresentada por Marsiglia e Martins (2016), fundamentada na didática histórico-crítica, que reconhece a unidade entre periodização do desenvolvimento psíquico e planejamento do trabalho didático para a promoção de uma educação escolar rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos estudantes a apropriação de conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas.

Neste sentido, a análise apoia-se nas proposições para o planejamento do ensino na educação infantil e ensino fundamental a partir das características das atividades-guia: a) comunicação emocional direta bebê-adulto; b) manipulatória objeto; c) brincadeira de papéis sociais; d) atividade de estudo; e, e) comunicação íntima pessoal/atividade de estudos (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016), conforme foi exposto no item 3.1.

Na sequência, o Quadro 9 apresenta sinteticamente os elementos constituintes dos planos de curso para turmas de creche.

Quadro 9 - Planos de Curso para turmas de creche dos componentes Matemática e Língua Portuguesa elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS DE ENSINO | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM |
|----------------|---|--|---|--|
| PC4 | <p>“Numerais e quantidades de 0 a 9; Sequências numéricas; Noção de grandeza, quantidade, espessura, posição, temperatura, comparação, lateralidade; Formas geométricas planas; Cores primárias.”</p> | <p>“Conhecer os números naturais de 0 a 9; identificar os números nos diversos contextos em que se encontram; realizar contagem oral nas brincadeiras; conhecer noção de quantidade utilizando a linguagem oral; desenvolver noção de grandeza através da utilização de materiais concretos; classificar e selecionar objetos pelas características; reconhecer as formas geométricas e relacionar a objetos”.</p> | <p>“O ensino da matemática na educação infantil deve ser direcionado e com intencionalidade, a criança precisa do adulto social para poder adquirir o conhecimento. Partindo dessa afirmativa, sabemos que os métodos utilizados são de fundamental importância para que a criança possa humanizar-se. Nessa faixa etária, a criança faz a viragem saindo da atividade guia objeto manipulatória para a atividade guia brincadeira de jogos de papéis sociais. Tomando como base o estudo acerca da periodização do desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico histórico-crítico vale lembrar que a criança irá se desenvolver a partir dos saberes produzidos historicamente sendo estes o ponto de partida para a aquisição de novos conceitos. O trabalho do professor será promover atividades como: brincadeiras nas quais as crianças precisem realizar deslocamentos, passando por obstáculos (pneus, cadeiras, cordas, bambolês) de diferentes maneiras e utilizando diferentes noções; Atividades musicais que desenvolvam o esquema corporal (em cima/abaixo, na frente/ atrás, direito/esquerdo); Brincadeiras com o traçado das figuras geométricas no chão e construções com figuras geométricas planas; Atividades com dobraduras e mosaicos que ressaltem as figuras geométricas planas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo); Contagem de materiais concretos com: canudos, tampinhas, figurinhas, dedos etc.; Jogos de esconder ou de pegar, nos quais faça a utilização de contagens; Brincadeiras e cantigas que abordam diferentes conteúdos”.</p> | <p>“A avaliação nada mais é do que a verificação da aprendizagem a partir do que foi disponibilizado anteriormente, vale lembrar que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, sendo assim devemos planejar as situações nas quais possamos avaliar o que o aluno já aprendeu, o que ainda está aprendendo e o que poderá aprender em um dado momento e assim reelaborar as ações, buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino e comemorar a cada salto qualitativo dado por nossos alunos na transformação da sua realidade social. Elas serão avaliadas através de alguns instrumentos avaliativos já adotados em nosso município, são eles: Atividades individuais e em grupo; Portfólios dos alunos com atividades diagnósticas que apresentam a evolução do aluno desde o início do ano letivo até o final; Fichas de desempenho, Gincana do conhecimento e relatórios finais de aprendizagem”.</p> |
| PC6 | <p>“Relatos de acontecimentos; alfabeto; nome próprio; gêneros textuais: músicas, parlendas, quadrinhas, cantigas”</p> | <p>“Relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência temporal e causal; reconhecer o próprio nome dentro de conjunto de nomes; participar de situações de leitura de diferentes gêneros; ampliar o vocabulário; diferenciar letras de outros sinais gráficos”.</p> | <p>“O trabalho pedagógico será organizado tomando como referência as seguintes atividades guias e ações pedagógicas, conforme detalhamento abaixo: Atividade manipulatória objeto: Rotina; Manuseio de objetos e função deles; Ambiente organizado com livros, brinquedos; nomear objetos; disponibilizar imagens e função social”.</p> | <p>“Observação e registro processual da aprendizagem (Diário de Classe); Relatórios individuais; diagnósticos de aprendizagem”.</p> |

Conforme os dados do Quadro 9, compreende-se que os planos PC4 (Matemática) e PC6 (Língua Portuguesa), correspondentes à educação infantil, etapa creche, foram elaborados considerando as características da atividade-guia manipulatória objetual, principalmente o primeiro, sistematizado a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica a qual defende a seleção de conteúdos escolares e formas de ensinar na educação infantil assentadas nos conhecimentos científicos das diferentes áreas e componentes curriculares.

Segundo Pasqualini e Tsuhako (2016), o ensino da Matemática para as crianças da faixa etária entre 2 e 3 anos de idade, deve pautar-se em conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino e de avaliação em torno da observação, exploração, manipulação e identificação das características e propriedades dos objetos, de modo que as crianças sejam estimuladas a estabelecerem comparações entre os eles, observando suas propriedades (semelhanças e diferenças), e sejam capazes de organizá-los no espaço de acordo com suas características.

Além disso, os conteúdos noções de posição (embaixo, em cima; dentro, fora; na frente de, atrás de; de frente, de costas, de lado; em pé, sentado; perto, longe); noções de direção e sentido (para frente, para trás; para baixo, para cima); e noções de grandeza (maior, menor, alto, baixo, largo, estreito, grosso, fino, curto, comprido, grande, pequeno), possibilita a criança o reconhecimento de posições de pessoas e objetos, utilizando vocabulário recorrente em jogos, brincadeiras e em diversas situações, bem como auxilia-os na identificação de pontos de referência, para situar-se e deslocar-se no espaço, e no reconhecimento e valorização das noções espaciais e temporais como ferramentas necessárias vitais.

Em relação à introdução do conteúdo noções de quantidade (muitos, poucos, mais, menos, um, nenhum, muito, correspondência entre elementos iguais, os números e suas quantidades), Pasqualini e Tsuhako (2016), evidenciam que possibilita a criança o reconhecimento do sistema de numeração e a importância cultural dos números, entendendo-o como uma conquista da humanidade à medida em que são desenvolvidos procedimentos de ensino em que as crianças precisem identificar numerais e relacioná-los à sua quantidade.

Ainda em relação ao ensino da Matemática na creche, para crianças de 2 e 3 anos, as autoras assinalem que os conteúdos noções de geometria (linhas fechadas, linhas abertas, círculo, quadrado, retângulo e triângulo); noções de tempo e seus ritmos biológicos (horário de sono, alimentação, brincadeiras, da chegada dos pais, antes, depois, agora, mais tarde, hoje, dia, noite) e noções de massa, capacidade e temperatura (pesado, leve, cheio, vazio, quente, morno, frio, gelado), explorados em várias ações pedagógicas, são essenciais para que as crianças

identifiquem as propriedades geométricas de objetos e figuras (forma, tamanho e posição); estabeleça sequências temporais; manipulem objetos/recipientes e reconheçam temperaturas.

Em relação ao PC6, também correspondente à etapa creche, 2 e 3 anos de idade, por ser um plano do componente curricular de Língua Portuguesa, é importante a retomada dos fundamentos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. Segundo Martins e Marsiglia (2015), a escrita padronizada da criança revela um longo caminho percorrido de aquisições culturais que lhe possibilitou aprender a ler e escrever de maneira mais rápida. As técnicas primitivas de escrita desenvolvidas pela criança antes de ser alfabetizada representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado.

Para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do salto de abstração requerido pela linguagem gráfica. Assim, por volta dos 3 anos de idade, em condições típicas de desenvolvimento, a criança lança-se ao desafio de escrever imitando o adulto, mas sem atribuir significado e sem recordar o que escreveu.

Nesta etapa, denominada fase pré-instrumental, o desenvolvimento efetivo da criança caracteriza-se pela sua capacidade de fazer registros por imitação. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio de recordação.

Nesse intento, o trabalho didático com crianças nesta etapa deve desenvolver-se considerando os conteúdos nucleares de linguagem oral e escrita, como: vocabulário e identificação e reconhecimento de marcas gráficas. Para tanto, podem ser adotados os seguintes procedimentos de ensino: a) leitura para as crianças de livros e textos de diferentes gêneros, convidando-as a recontar as histórias; b) realização de brincadeiras envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados; c) cantar com as crianças estimulando a repetição; d) solicitar a representação de objetos do seu entorno utilizando diferentes materiais, instrumentos e interferências para elaboração de desenhos; e) retomar o trabalho da criança, auxiliando-a na análise de sua produção para uma possível reelaboração.

Embora o plano PC6 não tenha mencionado de forma aprofundada os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação, observa-se indícios de uma possível aproximação entre o ensino da Língua Portuguesa para crianças de 2 e 3 anos de idade, orientado pela atividade-guia manipulatória objetal. Para aprofundar a compreensão acerca da

questão em tela, recorre-se as orientações de Pasqualini e Tsuhako (2016), que consideram a unidade entre os eixos leitura, oralidade e escrita no ensino da Língua Portuguesa.

É imprescindível que o professor das turmas de creche desenvolvam procedimentos didáticos relacionados aos seguintes conteúdos: a) leitura de livros/histórias pelo professor, explorando ilustrações de cenários, personagens e principais acontecimentos, utilizando-se de recursos como: fantoches, dedoches, maleta do conto, objetos lúdicos, avental literário, livros musicais e interativos; b) leitura intuitiva pela criança (leitura com base em ilustrações) a partir de manuseio de livros e apreciação de diversos tipos de leitura, utilizando-se de recursos como: tapete dos livros, cantinho da leitura e maleta literária; e, c) leitura pelo professor de parlendas, quadrinhas, cantigas, poemas e canções. Ao desenvolver tais ações, o professor possibilita à criança o desenvolvimento da escuta e da atenção de histórias contadas, de modo que ao final sejam capazes de responderem perguntas orais sobre fatos da história narrada, como nomes das personagens e principais acontecimentos. Ouvir contos e brincar de dramatizar os personagens das histórias com máscaras e fantoches; fazer a leitura intuitiva a partir do manuseio de livros e aprender parlendas, quadrinhas, cantigas, poemas e canções, são ações possíveis a partir do ensino da leitura desde a mais tenra idade.

Em relação aos conteúdos do eixo oralidade, é importante que sejam desenvolvidas ações de interpretação oral de livros/histórias lidos pelo professor; relato de fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou desenhos assistidos a partir de roda de conversa (brincar de: eu vi na minha casa..., eu vi na minha escola..., eu vi na minha comunidade..., eu vi na televisão..., eu vi no filme..., etc.); ampliação do vocabulário a partir de atividades que explorem a nomeação de partes do corpo, de elementos da natureza e de objetos; imitação de gestos e movimentos em brincadeiras cantadas, parlendas, quadrinhas, cantigas, poemas e canções trabalhadas e identificação e criação de rimas em parlendas, quadrinhas, cantigas, poemas e canções apresentadas pelo professor.

Relacionado ao eixo linguagem escrita, Pasqualini e Tsuhako (2016), orientam que sejam desenvolvidas ações de coordenação motora fina, como: a) desenho e pintura de partes do corpo, de pessoas, de elementos da natureza e de objetos, utilizando giz de cera, tinta guache, lápis de cor e cola colorida; b) colagem de pedaços de papéis, retalhos e barbante; c) rasgar papel, fazer bolinhas de papel, fazer bolinhas com massa de modelar; carimbar com as mãos utilizando tinta guache e papel crepom molhado; circular, ligar partes, cobrir pontilhados,

contornar e traçar linhas; atividades de identificação e leitura do próprio nome da criança por meio de crachás, com e sem foto e pintar/cobrir letras (as vogais).

Quadro 10 - Planos de Curso para turmas da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental do componente Língua Portuguesa elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS DE ENSINO | AValiação DA APRENDIZAGEM |
|----------------|--|--|---|---|
| PC2 | “Alfabeto: letras maiúsculas e minúsculas, cursivas e de imprensa; vogais e consoantes; ordem alfabética; encontros vocálicos; sílabas e formação de palavras; frases; segmentação de palavras e substantivos próprio e comum; gênero, número e grau do substantivo”. | “Conhecer o alfabeto identificando as vogais e as consoantes; ler e escrever o alfabeto maiúsculo e minúsculo; identificar letra inicial e final da palavra; reconhecer e identificar as sílabas inicial e final das palavras; escrever o próprio nome; reconhecer os gêneros textuais; compreender e interpretar textos escritos; escrever com letra cursiva; identificar aumentativo e diminutivo”. | “Exercícios gráficos; atividades no caderno, impressas e no livro didático; jogos; brincadeiras; músicas; contação e reconto de histórias; construção de textos coletivos e individuais tendo o professor como escriba; escrita e reescrita de textos coletivamente”. | “Avaliação e objetivos de ensino constituem um par dialético. Isso significa que os instrumentos de avaliação definidos precisam dialogar com os objetivos propostos para saber se os estudantes apropriaram-se dos conteúdos ensinados pelo professor. [...] Sendo assim, a avaliação nesta disciplina acontecerá de forma contínua, como: atividades escritas, portfólios, relatórios, as exposições orais dos alunos a observação do professor, entre outras”. |
| PC7 | “Relatos de experiências (reconto); ampliação de vocabulário; reconto oral; leitura de gêneros textuais (poesia, quadrinha, parlendas, histórias, músicas); representação gráfica de letras e palavras; alfabeto; junção das letras (sílabas simples). leitura, identificação e escrita do nome” | “Participar de situações de comunicação oral para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos, contando suas vivências; Dialogar contando pequenas histórias; Ampliar a expressão oral e desenvolver o pensamento lógico; Reconhecer seu nome através dos símbolos, sabendo identificá-los nas diversas situações; Conhecer e identificar alguns gêneros textuais (receita, música, convite, lista e outros); Brincar com os jogos de linguagem (parlendas, cantigas de roda, quadrinhas); Exteriorizar espontaneamente por meio dos diferentes símbolos (serrilhados, bolinhas, pseudoletas e letras, tracinhos, numerais, entre outros) diferenciando escrita de desenho”. | “Serão empregados os seguintes procedimentos: atividades de desenho e pinturas (estimular o estágio da escrita pictórica, a criança registra por meio de desenho, tornando-se assim um registro simbólico); Construção de texto, objetos e arte (ponto primordial para o exercício da apropriação do seu próprio saber); Recorte e colagem (consolidação do Confeção de crachás, fichas, cartazes; atividades utilizando o alfabeto móvel; dominó silabado, caça-palavras, palavras-cruzadas; bingo de letras e palavras; quebra-cabeça, transmissão de recados, bilhetes (domínio da linguagem oral e escrita)”. | “Preenchimento de fichas bimestrais para elaboração de relatório ao final do ano letivo, baseado nos seguintes aspectos: físicos, sociais, emocionais e cognitivos”. |

Conforme o quadro 10, os planos PC7 (Pré-escola II) e PC2 (1º do ensino fundamental), ambos do componente Língua Portuguesa, foram elaborados considerando as características das atividades-guia brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo.

Os dois planos foram sistematizados tendo em vista a necessidade de desenvolver nas crianças a linguagem verbal e a apropriação do idioma materno por meio da capacidade de ouvir, falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias (PASQUALINI; TSUHAKO,

2016). Para tanto, considera em sua estrutura três eixos organizativos: leitura, oralidade e escrita.

O trabalho com a leitura está assentado em situações comunicativas pautadas em diferentes gêneros orais e escritos apresentados às crianças pelo professor na perspectiva de iniciar o desenvolvimento da capacidade de interpretação baseada em aspectos verbais e não verbais. O objetivo é construir a base do comportamento leitor a partir da compreensão da função social da leitura, pela criança, desde cedo. Referente a oralidade, os conteúdos propostos constituem a base para a compreensão e uso do idioma materno mediante a ampliação do repertório vocabular e a organização da ação e do pensamento, com coerência. Neste sentido, os conteúdos selecionados dizem respeito a pronúncia e articulação adequada das palavras, ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso, narração de fatos e histórias, escuta atenta, sequência temporal e causal, argumentação e explicação de ideias por meio da linguagem oral.

No eixo escrita, por fim, foram selecionados conteúdos e ações pedagógicas voltados ao desenvolvimento de atividades de expressão corporal e artísticas que antecedem a escrita. Para que a criança compreenda que a escrita representa a palavra falada é fundamental a produção de textos coletivos tendo o professor como escriba, trabalhando a diferenciação entre desenho e escrita. Para tanto, é necessário promover o contato com o alfabeto e a apresentação do traçado das letras, bem como o exercício de grafar as primeiras letras, sem, contudo, incorrer em exercícios mecânicos, repetitivos e descontextualizados.

Em relação ao desenvolvimento da escrita, Martins e Marsiglia (2015) assinalam que, dependendo das condições, é possível constatar nas crianças entre 4 e 5 anos de idade marcas gráficas sem significado, apenas rabiscos para lembrar alguma sentença ditada, denominada atividade gráfica diferenciada. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar o registro mnemônico, atribuindo significado aos seus registros gráficos.

Nessa perspectiva, é importante aprofundar os conteúdos de linguagem oral e escrita: vocabulário, identificação, reconhecimento e utilização de símbolos, letras, números, formas etc. Além disso, devem ser introduzidos os conteúdos de matemática: contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático, mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita.

Para que os alunos se apropriem desses conhecimentos, as autoras sugerem os seguintes procedimentos de ensino: a) contar diferentes objetos; b) representar quantidades; c) organizar sequências lógicas; d) diferenciar objetos por sua forma, tamanho, cor etc.; e) escrita de nomes próprios utilizando crachás e alfabeto móvel; f) registros de sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc.; g) desenhar substantivos concretos; h) atividades de produção: desenho, modelagem, pintura e dobradura; i) leitura para as crianças de livros e textos de diferentes gêneros, convidando-as a recontar as histórias.

Por conseguinte, a escrita pictográfica apresenta-se por volta dos 5 ou 6 anos. Nessa idade, em condições típicas de desenvolvimento, as crianças já sabem desenhar com certa destreza, por isso utilizam o desenho como meio de registro, porém, não o relacionam a um expediente auxiliar de escrita. Assim, as ações do professor devem promover a superação do uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo-o pela escrita simbólica.

Nesse sentido, os conteúdos relacionados à linguagem oral e escrita (vocabulário, grafemas e fonemas) articulados aos conteúdos nucleares da matemática (números, quantidade, grandezas e medidas) e das ciências da natureza e sociais (ambiente, animais, vegetais, corpo humano, paisagens, trabalho, família, comunidade, sociedade etc.) devem permear a prática pedagógica alfabetizadora com crianças nesta etapa.

Visando à apropriação desses conteúdos, podem ser desenvolvidos os seguintes procedimentos de ensino: a) solicitar que o aluno desenhe substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc.; b) leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente; c) ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita; d) produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos; e) escrita coletiva e individual de diferentes textos; e f) completar frases, músicas e cartas enigmáticas.

De posse da técnica e das operações envolvidas na escrita, por volta dos 6 a 7 anos de idade, a criança encontra-se na etapa inicial da escrita simbólica, fazendo uso da escrita sem recorrer a marcas e desenhos. A finalidade do trabalho pedagógico consiste em ampliar o uso do sistema alfabético, de modo que a criança domine suas particularidades. Por isso trabalhar conteúdos relacionados à leitura, interpretação e produção de textos, introdução ao estudo da gramática, acentuação e pontuação é essencial.

Quadro 11 - Planos de Curso para turmas da pré-escola e do 1º ano do ensino fundamental do componente Matemática elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS DE ENSINO | AValiação DA APRENDIZAGEM |
|----------------|---|--|---|--|
| PC1 | “Noções de posição; direção e sentido; quantidade; geometria; grandeza: noções de valor, cédulas e moedas”. | “Brincar com figuras geométricas de maneira criativa; brincar com objetos de diferentes massas, temperaturas e volumes; brincar de faz de conta utilizando materiais que possibilitem pensar em números; brincar realizando ações que explorem contagens, agrupamentos e comparações; participar de atividades que envolvam medições; experimentar vivências relações com a matemática (Feira, Mercadinho, receitas etc.); conviver com práticas reais de escrita numérica, percebendo a função social da mesma”. | “Pinturas e desenho; construção de objetos; recorte e colagem; brincadeira de faz-de-conta, propor a exploração de números, como, na roda cantada: “a galinha do vizinho”, “um, dois, feijão com arroz” e tantas outras cantigas da tradição oral, e incentivar cada vez mais a ordenação da sequência numérica verbal); cantigas de roda; uso de calendário; jogos numéricos, geométricos; jogos e brincadeiras com regras. memória; dominó bingo; quebra-cabeça; jogo de boliche” | “Preenchimento de fichas bimestrais para elaboração de relatório ao final do ano letivo, baseado nos seguintes aspectos: físicos, sociais, emocionais e cognitivos”. |
| PC10 | “Números e operações: histórias dos números e função; números de 0 a 10; Dezena; Adição; Subtração; Números até 30/sequência de números/quem vem antes e depois? Dúzia e meia dúzia; Problemas; Geometria Espaço e Forma: Como surgiram as formas geométricas? Figuras geométricas planas; Sólidos geométricos; Grandezas e Medidas: medidas de comprimento, massa, tempo e capacidade; Tratamento da informação: gráficos e tabelas. | “Conhecer a história dos números. Como surgiram? Onde surgiram? Função; Saber dezena e identificá-la como grupo de dez elementos; identificar a localização e movimentação no espaço com diferentes pontos de referência; aprender a escrita dos números (extenso); identificar e classificar figuras planas e sólidos geométricos; registrar, em relógios de ponteiro e digital, as horas e minutos; perceber as diferentes formas de apresentar horários; Identificar cédulas e moedas e resolver cálculos utilizando estratégias próprias; construir e interpretar tabelas e gráficos”. | “Explorar e reconhecer os números e fazer relações entre quantidades e números utilizando números de madeiras e emborrachados e fazendo representações. Brincadeiras com gudes, de tampinhas, boliche, toca do coelho; explorar situações de reconhecimento das formas geométricas com embalagens; O reconhecimento do espaço e das formas pela criança vai muito além da simples apresentação das formas geométricas desenhadas no quadro, ou no papel, mostrando seus nomes e características, brincadeiras com o baú das formas geométricas. Identificar cédulas e moedas e resolver cálculos utilizando estratégias próprias como brinquedos seminovos, cédulas e moedas de brincadeira do Real, de maneira que cada indivíduo construa sua identidade/ conhecimento de maneira que possa produzir historicamente”. | “Realização de atividades diagnósticas, no início do ano letivo e avaliações formativas ao longo do ano letivo em decorrência dos conteúdos.” |

Referente aos planos PC1 (Pré-escola II) e PC10 (1º ano do ensino fundamental), ambos do componente Matemática, observa-se que foram elaborados considerando as características das atividades-guia brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo. Segundo Pasqualini e Tshako (2016), os conteúdos do componente curricular Matemática possibilita a criança identificar nos objetos e fenômenos da realidade a existência e a variação de quantidades e as formas de operá-las através das medidas, números, operações e formas geométricas.

Neste sentido, os conteúdos mencionados nos planos de curso foram selecionados considerando: a) espaço e forma (formas, dimensões geométricas, posição, inclinação e ocupação no espaço); b) grandezas e medidas (dimensão, massa, capacidade, temperatura e

tempo); c) números (sistema numérico); d) operações (noções de cálculo); e, e) tratamento da informação (noções de estatística).

A apropriação destes conceitos matemáticos possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico na criança. Para tanto, é necessário desenvolver ações em que a criança organize tarefas inseridas em situações-problema lúdicas que requeira desenvolver as capacidades de comparação e generalização.

Quadro 12 - Planos de Curso para turmas da pré-escola do componente Ciências elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS DE ENSINO | AValiação DA APRENDIZAGEM |
|----------------|---|--|--|---|
| PC3 | Como se trata de um objeto da educação e se faz necessário a identificação dos elementos culturais que precisam serem assimilados pelos indivíduos, a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico precisa distinguir o essencial do acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, ou seja, deve estar pautado no que é “clássico”. Sendo assim, os presentes conteúdos possibilitarão aos alunos conhecerem os elementos básicos das ciências naturais: corpo humano; higiene do ambiente; seres vivos: características, animais e plantas; água; ar e Sol”. | “Entender o funcionamento do corpo e sua interação com o meio, visando o desenvolvimento de ações saudáveis; estimular hábitos de higiene corporal, promovendo o bem-estar físico e corporal; valorizar a manutenção dos ambientes limpos e organizados desenvolvendo atitude de respeito e valorização do bem-estar individual e coletivo, garantindo qualidade de vida e saúde; conhecer as características dos seres vivos, como se desenvolvem e seu ciclo de vida; Compreender a importância dos recursos naturais para a manutenção da vida; Compreender a relação entre o ciclo de vida dos seres vivos e o equilíbrio do meio ambiente.” | “[...] É necessário levar em consideração a atividade guia dessa faixa etária que é: O JOGO DE PAPEIS, caracterizada pela imitação, a criança imita o adulto, ela que fazer aquilo que o adulto faz, então ela imita o papel do adulto dentro da sociedade; ela vê o professor escrevendo e se lança no desafio de escrever também, então ela passa a rabiscar, entretanto, ela não atribui significado ao que ela faz; ela está apenas imitando. Então o que está na iminência para acontecer se as ações pedagógicas adequadas forem trabalhadas? fazer registros que desempenhe funções mnemônicas, pra isso, as autoras elencam um conjunto de ações: Leitura com reconto de história; organizar sequências lógicas; diferenciar objetos por sua forma, cor, tamanho, entre outras. Serão desenvolvidas: exposição de vídeo sobre a evolução do corpo humano e exposição de imagens sobre o desenvolvimento do corpo para observação e manipulação; Convidar a turma para cantar e dançar ao som da música: Parte do corpo; Fazer a leitura da letra da música; projeção do vídeo: o ratinho que gosta de tomar banho, através da exposição oral explicar a importância da higiene corporal; realizar a higiene corporal dos alunos na escola por meio de uma ação coletiva; exposição de produtos de higiene manuseando- os dizendo o nome; após transcrição nas palavras cruzada os nomes dos produtos que aparecem na tarefa observando os rótulos; experimentação; Aula extraclasse: os alunos serão orientados a observarem no espaço escolar e | “Entre os diversos instrumentos avaliativos, no presente plano de curso serão utilizados os seguintes: Experimentos, Resolução de Problemas, Observação do dia a dia; Desenhos, Atividades Escritas, Boletim de Desempenho com todas as disciplinas; Gincana do Conhecimento; Relatório Final. As atividades escritas, são previamente elaboradas e aplicada a cada bimestre e anexadas ao portfólio individual do aluno. O portfólio é analisado pelos pais no final de cada semestre e garante ao professor segurança para preencher o Boletim de Desempenho do Aluno no final de cada semestre e elaborar o Relatório Individual do Aluno, que é entregue aos pais, no final do ano letivo”. |

| | | | | |
|-----|---|--|--|--|
| | | | arredores a presença de lixo; dialogar sobre a importância de manter o ambiente limpo; montar cartazes com imagens em quadro comparativo ambientes limpos e sujos; Contação de história sobre higiene dos ambientes e os danos para a saúde; Pedir que representem (uso do desenho) ambientes limpos e sujos; Registro de diferentes naturezas: quadro comparativo – prevenções de doenças; análise da caderneta de vacina”. | |
| PC9 | “O corpo humano; Órgãos do sentido; Higiene corporal e do ambiente; Alimentação; Seres vivos; características dos animais; Plantas” | “Estabelecer algumas relações entre o modo de vida, característico de seu grupo social e de outros grupos, estabelecendo algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali estabelecem valorizando sua importância para preservação da espécie e para qualidade de vida humana; compreender a importância dos sentidos na percepção do mundo que nos cerca. Ensinar e estimular os hábitos de higiene corporal, favorecer a autoestima da criança, identificar e demonstrar a utilização dos objetos de higiene corporal; Identificar a necessidade de contribuir para manter seu ambiente familiar e escolar organizado e limpo, valorizando as atitudes relacionadas com o bem-estar individual e coletivo; Identificar as características dos seres vivos e não vivos; Levar os alunos a entenderem que o equilíbrio e o futuro do nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos; conscientizar que a água não deve ser desperdiçada, nem poluída, etc. Compreender a existência do ar, seus efeitos e importância” | “Contorno do corpo inteiro em papel metro (silhueta); Demonstração através de exposição dos objetos de higiene; montar uma mine feira com alguns tipos de alimentos, para que possam ser manuseados; confeccionar fantoches de animais com sucatas.” | “Preenchimento de fichas bimestrais para elaboração de relatório ao final do ano letivo, baseado nos seguintes aspectos: físicos, sociais, emocionais e cognitivos”. |

Conforme o quadro 12, os planos PC3 (Pré-escola II) e PC9 (Pré-escola I), ambos do componente curricular Ciências, também foram sistematizados considerando das atividades-guia brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo. De acordo com Pasqualini e Tshako (2016), este componente curricular introduz os conteúdos científicos ampliando suas percepções sobre os fenômenos naturais e sociais. Sendo assim, estão contemplados nos planos de curso os seguintes conteúdos dos eixos: seres vivos; ambiente e fenômenos naturais e ser humano, saúde e qualidade de vida. Obviamente que os conceitos científicos não serão apresentados às crianças visando a sua reprodução verbal e memorização, mas o desenvolvimento de ações pedagógicas que iniciem o processo de análise e compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

Considerando os conteúdos mencionados, o ensino de Ciências, na perspectiva histórico-crítica, visa garantir à criança a possibilidade de: a) reconhecer-se como um ser vivo; b) conhecer os principais fenômenos da natureza constitutivos dos ecossistemas e as transformações que decorrem da intervenção do ser humano; c) adquirir noções sobre a

existência do universo e seus componentes, bem como sua influência sobre a vida em nosso planeta; e, d) compreender a importância dos cuidados com a saúde e a qualidade de vida.

Estes conteúdos justificam-se pela estreita relação entre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento infantil. Para tanto, os professores devem trabalhar com as crianças de forma lúdica e adequada às possibilidades e necessidades de cada etapa de ensino (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Quadro 13 - Planos de Curso para turmas do 6º e 9º ano do ensino fundamental dos componentes Ciências e História elaborados pelas professoras de Teofilândia no Tempo Comunidade do Módulo IV da quarta versão da Ação da Escola da Terra

| PLANO DE CURSO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS DE ENSINO | AValiação DA APRENDIZAGEM |
|----------------|--|---|---|--|
| PC5 | “Água: Substâncias, misturas e os estados físicos da matéria, Mudanças de estados físicos, pressão e flutuação, hidrosfera, ambientes aquáticos, água e a vida humana, poluição e contaminação, saneamento básico. Ar: composição e propriedades. pressão atmosférica, atmosfera. Solo e ambiente: erosão e degradação”. | “Saber que a matéria é formada de átomos e moléculas; Identificar os estados físicos da matéria; Observar as transformações dos estados físicos da matéria; Reconhecer a importância da água como solvente; Conhecer a composição da hidrosfera; Reconhecer a importância da água como origem e manutenção da vida; Saber como ocorre a distribuição da água no planeta; Articular o estudo da hidrosfera com aspectos da realidade social e ambiental; Compreender o ar da atmosfera como uma camada composta de uma mistura de gases; Reconhecer a importância do vapor de água na composição do ar; Estudar os gases nobres; Conhecer e identificar a expansibilidade, compressibilidade e elasticidade como propriedade do ar; Compreender o que é pressão atmosférica e sua relação com altitude; Compreender os mecanismos de erosão; Estabelecer relações entre o uso do solo e produção de alimentos; Conhecer técnicas de alteração do solo, relacionando-as com atividades agrícolas; Compreender a importância de cuidar do solo; Compreender o papel do lixo na degradação do solo; Relacionar o uso de agrotóxicos com degradação e contaminação do solo; Conhecer os riscos de queimadas para o solo. Reconhecer a importância do solo sustentável do solo; conhecer algumas doenças transmitidas em decorrência do solo degradado” | “[...] Transposto este percurso metodológico para a esfera pedagógica, depreende-se os três momentos do método pedagógico proposto por Saviani (2008), a saber: síntese, análise e síntese. Note-se que esta proposição encontra amparo também na psicologia histórico-cultural, que ao tratar do desenvolvimento do pensamento aponta a síntese como forma inicial e primeira de pensamento, a ser superada por um processo de complexificação das estruturas de generalização tendo em vista à formação do pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos. Ocorre, porém, que no ponto de partida da construção do conhecimento residem, indiscutivelmente, os conceitos que o aprendiz já domina, ainda que tais conceitos coabitem sua vida cotidiana, sejam próprios ao senso comum e advindos de sua relação concreta e sensorial com o objeto de estudo. O método não se identifica com os procedimentos adotados, mas expressa a capacidade humana para delinear um projeto e agir sob sua orientação. Essa instrumentalização refere-se ao conjunto de conhecimentos necessários. Daí, a importância da seleção dos conteúdos, recursos, procedimentos e formas de avaliação, endossando a noção de clássico da Pedagogia-Histórico-Crítica. Serão desenvolvidos os seguintes procedimentos: Aula expositiva dialogada; Atividades do livro didático; Pesquisas em livros, jornais, revistas e internet e campo; Feira de Ciências (Sugestão: Tema Água); Horta | “Será durante todo o processo em que o aluno poderá refletir sobre o que sabe e sobre novas situações que possibilitam novos conhecimentos, assim cria oportunidade para avaliar o que aprendeu e ainda rever conceitos sobre os quais ainda tem dúvidas. Neste caso, será o momento para o replanejamento das ações potencializando o que se ensinou. O aluno passará pela realização de instrumentos quantitativos e qualitativos o que deverá ser considerado a participação e postura na realização de todos os procedimentos envolvidos para constataremos durante e ao final de todo o processo se os objetivos foram alcançados”. |

| | | | | |
|-----|--|---|--|---|
| | | | escolar com a participação dos alunos (Tema: solo e ambiente); Excursões; grupos de estudos, exposições, participação em eventos científicos etc. (sugestão: Tema A vida não existe sem água.); Construção de maquetes.” | |
| PC8 | “O processo eleitoral no país; A Primeira República: dominação e resistência; Industrialização e imperialismo; Política e propaganda de massas; A Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; O fascismo e o nazismo; Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; A Independência da Ásia e da África; O Socialismo real: China, Vietnã e Chile; O Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática; Regime Militar; O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu.; A Nova Ordem mundial; O Brasil na Nova ordem mundial”. | “Reconhecer as lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no Mundo; Reconhecer os espaços participativos como via legítima no processo de aprendizagem política; Valorizar a liberdade como direito natural dos seres humanos; Perceber-se como sujeito histórico e, portanto, construtor da história; Refletir sobre as principais transformações, na era da informação e da comunicação, no Brasil e no mundo; Compreender as organizações sociopolíticas, econômicas e culturais, estabelecidas na contemporaneidade; Reconhecer as lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no Mundo; Conhecer as organizações sociopolíticas, bem como as relações de poder, nos diversos tempos e espaços”. | “O trabalho pedagógico no componente curricular História será organizado tomando como referência as seguintes atividades guias e ações pedagógicas, conforme detalhamento abaixo: Atividade comunicação íntima pessoal/atividade de estudos: Trabalho em grupo; Pesquisa de campo; Aula expositiva dialógica; Exercícios; Hora da notícia; Jogos; Minigincana; Debate; Entrevista; Seminários; Projetos; Pôster; Produção de maquete; Produção textual; Dramatizações; Excursão; Exposição de Trabalhos; Leituras literaturas”. | “A avaliação da aprendizagem dos estudantes só pode acontecer se esta estiver relacionada as oportunidades que lhes foram oferecidas. Nesse sentido, seguem alguns critérios: Observação e registro processual da aprendizagem (Diário de Classe); Atividades realizadas em classe e extraclasse (seminários, pesquisas, debates, trabalhos em grupo ou individuais); Avaliação ao final de cada unidade letiva elaborada pelo(a) professor(a).” |

Por fim, os planos de curso PC5 (Ensino Fundamental - 6º ano), do componente curricular Ciências, e PC8 (Ensino Fundamental - 9º ano), do componente curricular História, foram sistematizados considerando a atividade-guia comunicação íntima pessoal/atividade de estudos caracterizada, na adolescência inicial (10 a 14 anos de idade), em condições típicas de desenvolvimento, pela valorização do estudo, pois os adolescentes interessam-se pela vida dos adultos, relacionando-se com eles na busca de um modelo ideal de comportamento, mas a relação é direta com seus iguais, é na relação com outros adolescentes que a visão sobre a vida, pessoas e futuro vão sendo formadas, aspecto que o faz interessar-se pela realidade e a possibilidade de transformá-la o que faz com prestem atenção as descobertas científicas, discutam sobre temas como política, ciências, questões morais, arte, em tantos outros temas, os quais devem ser oferecidos pela escola por meio de seus conteúdos.

Neste sentido, a partir das contribuições de Marsiglia e Saccomani (2016), compreende-se que o ensino nos anos finais deve ser diretivo, intencional e planejado, que garanta a apropriação dos conhecimentos científicos por meio de atividades de estudo na perspectiva de superar a esfera do cotidiano e concomitantemente ofereça modelos de adultos mais desenvolvidos que os próprios adolescentes. Com isso, os adolescentes terão acesso à modelos de adultos por meio dos conteúdos da escola, que lhe proporcionarão conhecer grandes personagens da literatura e pessoas da atualidade e do passado de condutas e biografias que servem de referência para os adolescentes.

Por isso, a atividade de estudo, centrada na apropriação dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento conceitual, por meio de técnicas de estudos, devem ser planejadas. Produzir sínteses a partir das explicações dos professores, fazer esquemas e mapas conceituais a partir de textos lidos, responder perguntas por escrito sobre os conteúdos tratados, participar de grupos de estudo e exposições em eventos científicos, envolver-se na organização de feiras de ciências e excursões, são bons exemplos de procedimentos de ensino para o trabalho didático nos anos finais.

Diferentemente da BNCC que desvaloriza os conteúdos escolares e a importante contribuição dos professores na seleção e organização sistemática dos conteúdos para integrar os currículos e os planos de ensino das escolas públicas brasileiras, a exposição e análise dos elementos constituintes dos planos de curso elaborados pelas professoras de Teofilândia evidenciam que “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” (SAVIANI, 2009. p. 45).

CONCLUSÃO

Para finalizar a exposição dos resultados dessa investigação retomamos o objetivo apresentado na introdução desta tese, qual seja, analisar a pertinência da realização de formação continuada em Educação do Campo, fundamentada na teoria pedagógica histórico-crítica, para a superação das contradições presentes no planejamento do trabalho didático elaborado pelos professores cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra - 2017 e 2018.

Constatamos que a referida ação, em sua quarta versão, desenvolvida pelo LEP/GEPEC/FACED/UFBA, no formato de curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, com carga horária de 360 horas, no atendimento de 346 cursistas de 21 municípios baianos, em quatro módulos, constituídos de tempo universidade e tempo comunidade, contribuiu para a elaboração de planos de ensino, considerando a unidade entre conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação, elementos fundamentais do planejamento na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica para a promoção do ensino desenvolvimentista, a partir da análise dos dados coletados nos planos de curso de turmas de educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, elaborados pelas professoras cursistas de escolas do campo do município de Teofilândia no tempo comunidade do quarto módulo desenvolvido no período de 6 de abril a 30 de junho de 2018.

Em relação aos objetivos específicos, compreendo que também foram alcançados, conforme as seguintes constatações:

1. A realidade da política de formação continuada de professores de escolas do campo caracteriza-se pela seguinte contradição: apesar desta formação constituir um dos princípios dos marcos normativos da Educação do Campo, concebida pelos movimentos sociais do campo na luta pela terra a partir do acúmulo de experiências educativas fundamentadas em concepções pedagógicas contra hegemônicas na defesa do vínculo orgânico entre a função social da escola e a função socioambiental da terra, contraditoriamente, está em curso a implementação de ações destinadas à formação continuada de professores da educação básica e suas modalidades, orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, fundamentada na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores,

articulada à BNCC, denominada de BNC-Formação Continuada que substitui a formação teórica pela formação na e pela prática baseada em competências profissionais neoprodutivistas, defendida pela classe empresarial, no contexto de aprofundamento das políticas de ajuste da educação pública à preparação dos trabalhadores para a reestruturação do sistema produtivo em curso no país desde os anos de 1990 com as reformas educacionais neoliberais.

2. A política de formação continuada de professores de escolas do campo, orientada pela BNC-Formação Continuada, atrelada a implementação da BNCC nas instituições de ensino públicas de educação básica, pelo seu caráter neoprodutivista, neoescolanovista, neoconstrutivista e neotecnicista, que se expressa por meio da pedagogia das competências, padroniza, privatiza e controla o planejamento trabalho didático nestas escolas à medida que descaracteriza o papel do professor na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conteúdos de ensino, regulando e reduzindo seu trabalho didático em função do treinamento e preparação dos estudantes para as avaliações externas que avaliam as habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática.
3. A quarta versão da Ação Escola da Terra, desenvolvida pelo LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA em 2017 e 2018, no formato de curso de aperfeiçoamento/especialização em pedagogia histórico-crítica para as escolas do campo, organizado em quatro módulos, para o estudo dos seguintes conteúdos: 1) política nacional de educação do campo; 2) teorias educacionais e pedagógicas; 3) fundamentos da pedagogia histórico-crítica e suas contribuições na educação do campo; 4) fundamentos da psicologia histórico-cultural; 5) fundamentos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trabalho didático histórico-crítico; 6) fundamentos da alfabetização sob o enfoque histórico crítico; e, 7) fundamentos para elaboração do plano de curso anual e do relatório científico de estudos, constitui-se um curso consistente, de caráter emancipatório e contra hegemônico, necessário para o enfrentamento à prática utilitarista e pragmática que caracteriza a atual política de formação de professores.

4. Os planos de curso elaborados pelas professoras cursistas da quarta versão da Ação Escola da Terra - 2017 e 2018, do município de Teofilândia, organizados a partir da unidade entre conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliação, elementos didáticos nucleares do ensino, fundamentados na periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, constitui-se uma possibilidade de enfrentamento à privatização, padronização e controle ideológico determinada pela Base Nacional Comum Curricular.

A partir do exposto, defendemos a seguinte tese: a quarta versão da Ação Escola da Terra na Bahia, desenvolvida entre 2017 e 2018, sob a condução do LEP/GEPEC/FACED/UFBA, referenciada nos fundamentos 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, instrumentalizando-os para o planejamento do trabalho didático, núcleo do ensino, a partir da unidade entre os elementos conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação, de modo a superar 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, que fundamentam a atual política de formação dos profissionais da educação básica no país, e, contraditoriamente, a formação continuada de professores de escolas do campo, em consequência da implementação da BNC-Formação Continuada articulada à BNCC.

Portanto, é necessário que os trabalhadores em educação, organizados em sindicatos, entidades científicas e movimentos sociais, realizem o enfrentamento à privatização, padronização e controle ideológico da formação docente, do trabalho pedagógico e da gestão das escolas públicas brasileiras, localizadas no campo e na cidade, por meio da construção da resistência ativa que culmine na revogação da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada e na implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, defendida pelos movimentos sociais, sindicais, organizações e entidades científicas nacionais como ANFOPE, FONEC, CNTE, ANPEd, dentre outras.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? o método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais**. Currículo Sem Fronteiras, Portugal, Brasil, v. 18, n. 1. p. 8-28, jan./abr. 2018.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

ALENTEJANO, Paulo. A política agrária do governo Temer: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2. p. 308-325, 2018.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1. p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARROYO, Miguel. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARRIZABALO MONTORO, Xabier. **Capitalismo y economía mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

ARRIZABALO MONTORO, Xabier. Extratos de capitalismo e economia mundial. In: **A VERDADE**. Revista Teórica da 4ª Internacional. Nº 94. Agosto de 2017.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Zahar. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Presidência da República. Gabinete do Presidente. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2013. p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 2013. p. 11.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. MEC. SECADI. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada. **Manual da Escola da Terra**. Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. Brasil: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para gestores escolares**: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Entrevistando Roseli Salete Caldart. In: **Boletim Educação no/do Campo GEPEC/UFBA**. Ano 5, nº 8, agosto de 2020, Salvador, BA.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. 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. (não publicado).

CANUTO, Antônio et al. (Coord.). **Conflitos no Campo: Brasil 2019**. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. In: **Revista Aurora**, ano IV número 6. Agosto de 2010.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. In: **Síntese - Revista de Filosofia**, volume 38, número 120, 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CORSI, Francisco Luis. A crise do capitalismo global. In: CORSI, Francisco Luis; ALVES, Giovanni (Orgs.). **A crise do capitalismo global: o capital e suas contradições**. Bauru: Canal 6, 2018.

CORSI, Francisco Luis; ALVES, Giovanni (Orgs.). **A crise do capitalismo global: o capital e suas contradições**. Bauru: Canal 6, 2018.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike, et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12 abr/jun 2019.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. Tradução Arnaldo Bloch. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **A questão agrária no governo Bolsonaro**: pós-fascismo e resistência. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, Dossiê Temático “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4. p. 333-362, dez, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119. p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82. p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino José, et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. revisada, atualizada e ampliada [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020.

Harvey, DAVID. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike, et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **Políticas Educacionais em tempos de golpe**: entrevista com Dermeval Saviani. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n.º. 144. p.779-794, jul.-set., 2018.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. Trad. de Thyago Antunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na educação infantil? reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Bahia, v. 16, n. 37. p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Trad. Renato Aguiar. São Paulo: Zahar, 2018.

MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1. p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1. p. 100-109, jun. 2015.

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

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71. p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2. p. 97-105, dez. 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica para a articulação dialética das dimensões teóricas e práticas nos diversos níveis e modalidades de ensino**. Texto produzido para aula do dia 13 de novembro de 2014, da disciplina Seminário IV: Dimensões teóricas e práticas da pedagogia histórico-crítica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas sob responsabilidade dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. **Psicologia Política**, vol. 11. nº 22, pp. 345-358. jul.- dez. 2011.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl et al. **O Programa da Revolução**. Brasília, DF: Nova Palavra, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped, GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 7 de outubro de 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Luiz Bezerra; MARTINEZ, Vinício Carrilho. **A emenda “constitucional” da compra de votos e o capitalismo monopolista de estado: rentismo estatal/governamental monopolista, uma discussão necessária**. HISTEDBR, publicado em: 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/a-emenda-constitucional-da-compra-de-votos-e-o-capitalismo-monopolista-de-estado>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. In: **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 10. p. 01-55, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. In: **Revista Simbio-Logias**, v. 12, nº. 17, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANSON, Cesar. As novas configurações no mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital. In: ORSO, Paulino José, et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos et al. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades.** 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. A educação do campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Orgs). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade.** São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento revista de educação**, ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÍNTESE. **BNCC: perspectiva da classe trabalhadora: necessidade de resistência.** Caderno 1, 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: **Organização do Trabalho Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED, PR, 2010.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: Matos, Neide da Silveira Duarte de; SOUZA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9585/7009>. Acesso em: 15 jul. de 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Desmontando a formação dos educadores brasileiros. In: **Revista Esquerda Petista**. Agosto-Setembro. São Paulo: 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Programa Escola Ativa e pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SÁ, Kátia Oliver de; CARVALHO, Marize de Souza. 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 et al. **Educação como forma de socialização**: volume 9 [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

TEIXEIRA, Lidiane. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.