

Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo

Celi Nelza Zulke Taffarel¹
Cláudio de Lira Santos Júnior¹

¹Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA – Brasil

RESUMO – Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. O presente texto trata de uma crítica ao Programa Escola Ativa, identifica contradições a partir da experiência da Universidade Federal da Bahia e apresenta elementos superadores através da proposta de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para professores de Classes Multisseriadas dentro do Programa Escola da Terra, que substituiu o Programa Escola Ativa. Defendemos a formação dos professores das escolas do campo a partir de uma política contínua e desenvolvida sob a base teórica materialista, histórica e dialética, sintonizada com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Programa Escola da Terra. Programa Escola Ativa.

ABSTRACT – Historical-Critical Pedagogy and Teacher Training For Rural School. This paper is a critique to the *Escola Ativa* Program, identifies the contradictions based on the experience carried out by the Universidade Federal da Bahia, and presents improving elements by proposing a Specialization Course on Historical-Critical Pedagogy for teachers of Multigrade Classes within the *Escola da Terra* Program, which replaced the *Escola Ativa* Program. We advocate for a teacher training for rural schools founded on a continuous policy and developed according to a materialist, historical, and dialectic theoretical basis, in harmony with the interests of the working class.

Keywords: Education. Historical-Critical Pedagogy. Escola da Terra Program. Escola Ativa Program.

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar elementos da crítica realizada ao Programa Escola Ativa, destinado a Classes Multisseriadas, a partir da experiência da UFBA e apresentar uma proposta de Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica¹ para a formação continuada de professores frente ao reordenamento da política de Educação do Campo, a partir do Programa Escola da Terra².

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

Trata-se de uma tática que substitui o Programa Escola Ativa³, implementado inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Este se destinava às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todos os estudantes, de distintas séries/anos do ensino fundamental, estudavam juntos numa mesma sala de aula. Em 2009, segundo os dados do MEC, elas representavam mais de 50% das escolas do campo no Brasil, somando aproximadamente 51 mil escolas com classes multisseriadas, principalmente localizadas no campo (Brasil, 2009a).

O Programa Escola da Terra é elaborado e proposto a partir de 2012, em uma conjuntura de crise do capital (Harvey, 2011), que se expressa nas políticas de austeridade, no campo econômico e social, sendo aplicadas de forma seletiva com a retirada de direitos e conquistas da classe trabalhadora por variadas vias, dentre elas, o desmantelamento dos serviços públicos. Este desmantelamento decorre, entre outros aspectos, da destinação de cerca de metade do Orçamento Geral da União para o pagamento de juros e amortizações da chamada dívida externa, dos cortes neste orçamento, como por exemplo, em 2012⁴, em setores como saúde, educação, ciência e tecnologia e das isenções fiscais e concessões (privatizações) à burguesia. As crises financeiras, ainda segundo Harvey (2011, p. 18), “[...] servem para racionalizar as irracionalidades do capitalista [...] A possibilidade de sairmos da crise de uma maneira diferente depende muito do equilíbrio das forças de classe”.

A classe trabalhadora está respondendo com greves que em 2012 somaram 873, segundo dados do Departamento Intersindical de Esta-

tística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)⁵, bem como manifestações massivas da juventude nas ruas protestando e reivindicando, como foram as jornadas de junho e julho de 2013 nos grandes centros urbanos do Brasil.

Estes dados da conjuntura nos permitem reconhecer que o poder da burguesia continua hegemônico no interior do Estado e que esta classe tem avançado para apropriar-se dos fundos públicos e disputar os rumos da formação da classe trabalhadora, com vistas a subsumi-la ao capital que necessita manter sob seu jugo o trabalho e o trabalhador, como condição de sua sobrevivência e manutenção das taxas de lucro. Nesse sentido, não de modo fortuito, a classe trabalhadora enfrenta um processo de franca desqualificação de sua formação, constatável a partir: a) da negação do conhecimento científico como base imprescindível para a consciente explicação e ação na realidade; b) da marginalização da referência teórica de base materialista histórica e dialética nos currículos; c) da avaliação controlada ideologicamente; d) do silenciamento das leis que regem o modo de produção capitalista, a luta de classes e o Estado burguês; e) da criminalização dos movimentos de luta social e das organizações sindicais da classe trabalhadora; f) da ausência de referência ao projeto histórico de superação da sociedade de classes, o projeto histórico socialista. Estes aspectos, em maior ou menor grau, expressam-se nas políticas públicas educacionais, dado que estas são o resultado da correlação de forças entre as classes.

Entendemos que o desafio da classe trabalhadora continua sendo lutar pelo fim do modo de produção capitalista, fundado na propriedade privada dos meios de produção e que de forma imediata, no Brasil, se expressa na luta por outra política, cujo centro seja o atendimento das amplas reivindicações dos trabalhadores. Trata-se, em particular, da luta pela alteração do rumo atual da política pública educacional brasileira, a qual deve pautar-se em um projeto de nação soberana em que o projeto de escolarização não esteja submetido ao projeto mundial de educação e tenha como diretrizes fundamentais: o direito de todos à educação pública de qualidade e socialmente referenciada, a orientação deste projeto na perspectiva da formação omnilateral e o financiamento público que garanta condições objetivas adequadas à sua materialização.

Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 02), a contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista diz respeito à especificidade do trabalho educativo, que é socializar o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e o fato que o conhecimento é constitutivo dos meios de produção, propriedade do capital e não pode ser socializado. Para Saviani e Duarte (2012) existem possibilidades de luta: esta luta passa pelo entendimento de que desenvolver o trabalho educativo requer uma pedagogia de inspiração marxista. Existe possibilidade de, ainda segundo Saviani e Duarte (2012, p. 03), dar direção à luta possível ao movimento produzido pela contradição que marca a educação

escolar na sociedade capitalista, favorável à classe trabalhadora, que é “[...] a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior desta instituição, ou seja, daquilo que dá sentido para a sua existência”. Isto passa necessariamente pela reflexão crítica dos fundamentos que sustentam os Programas de formação continuada de professores, como é o caso do Programa Escola da Terra.

Considerando estas questões, inicialmente explicitamos a concepção de homem e educação que defendemos. Segundo Saviani (2013b, p. 01), com quem temos acordo⁶:

Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia, assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

Roseli Caldart (2008), uma das maiores elaboradoras sobre educação do campo no Brasil, admite que é necessário no campo brasileiro o alargamento da função social da escola e da superação de currículos pobres, assépticos, sem vida social, cultural, política.

O que nos interessa aqui é o ponto de unidade entre estudiosos que vêm se dedicando à Educação do Campo, a partir da referência marxista. É um ponto de unidade a superação de currículos pobres, assépticos, esvaziados de conhecimentos. Esta unidade localiza-se em torno do reconhecimento da função social da escola, de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem o que não nos tornamos seres humanos.

As posições sobre a multisseriação também são polêmicas⁷. Reconhecemos que a escola multisseriada é uma realidade na educação, no e do campo, que precisa ser superada. Entretanto, enquanto isto não acontece, não podemos deixar toda uma geração de crianças e jovens submetidas à negação completa do processo de escolarização. Deve ser entendida enquanto uma ação transitória rumo à garantia, de fato, do direito à educação para todos. Trata-se, portanto, da luta contra o capital e suas expressões na escola do campo, luta que se trava por dentro da escola capitalista com posicionamentos a favor da classe trabalhadora, o que implica em lutar contra o rebaixamento dos currículos escolares das escolas do campo. Trata-se de buscar a superação pela incorporação dos elementos positivos das pedagogias hegemônicas, a tradicional e a *escolanovista* (Saviani, 2011) para organizar uma pedagogia articulada aos interesses da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando que toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa, e visto que o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço causado pelo mesmo atrapalha o processo de aprendizagem, que essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem, e que essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas: defendemos que a atuação nesta ação transitória seja o mais qualificada possível, tendo sempre como referência a perspectiva da formação omnilateral.

Contexto de Surgimento do Programa Escola da Terra

Para explicar o surgimento do Programa Escola da Terra é necessário nos reportarmos ao Programa Escola Ativa. Conforme explicado no verbete Escola Ativa (D'Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012, p. 313) do Dicionário sobre Educação do Campo (Caldart et al., 2012), o Programa nasce de uma proposta desenvolvida na Colômbia com base no escolanovismo⁸, na década de 1970, com o nome de *Escuela Nueva*, criada para atender às classes multisseriadas. O programa estava dirigido ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam baixa qualidade educacional.

Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) apresentou e promoveu ações na América Latina para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas multisseriadas, que se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia e que passou a ser parâmetro no Brasil. O Programa Escola Ativa desenvolveu-se a partir de 1996 principalmente nos estados do Nordeste através do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), com financiamento do Banco Mundial.

Após dez anos de implementação, o Programa sofreu severas críticas em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, de referências teóricas de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da Educação Básica no campo. Frente aos indicadores de pesquisas publicadas⁹ sobre as experiências realizadas e das experiências desenvolvidas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), apontaram-se os problemas, dificuldades e as possibilidades de superação, admitindo-se os severos limites impostos por uma política mais geral que continua no marco do neoliberalismo, isto é, no marco das brutas relações capitalistas¹⁰.

O processo de reformulação do Programa se deu à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002) – e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008b)¹¹.

O Programa avançou com a severa crítica à sua base teórica construtivista, elaborada a partir de sua implementação pelas Universidades Federais, e pelo fato de que o programa, em suas formulações, não assumia integralmente a questão do *projeto histórico para além do capital* e da referência materialista histórica e dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento para subsidiar um programa que efetivamente alcance a raiz de todo o mal – o modo do capital organizar a produção da vida. Isto foi detectado na análise crítica elaborada por Marsiglia e Martins (2010).

Outro elemento é a crítica formulada pelos Movimentos de Luta Social no Campo, entre eles, a apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu Setor de Educação. Da crítica fazem parte: a) as raízes do Programa, assentadas na política neoliberal; b) a ausência de ruptura entre a política educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso e do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva; c) a ausência de um projeto de nação soberana para orientar teleologicamente a escolarização de crianças e jovens do campo; d) a ausência de um projeto de desenvolvimento do campo brasileiro baseado na reforma agrária, na agricultura familiar e na agroecologia; e) a ausência de parceria com os movimentos de luta social no campo; f) a ausência de autodeterminação dos professores da escola do campo para definirem a metodologia do trabalho; g) a crítica ao financiamento insuficiente e à logística para que as ações previstas efetivamente se realizassem nas escolas do campo; h) a crítica à desconsideração do acúmulo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir das experiências pedagógicas nas áreas de Reforma Agrária; i) crítica à falta de integração das políticas educacionais no campo, principalmente no que diz respeito à formação de professores, infraestrutura e material didático.

Os Movimentos de Luta Social no Campo admitem em suas avaliações que a disputa pelos rumos da Educação do Campo, do projeto de nação e da soberania do país está posto, acirrado e exige o engajamento na luta, principalmente da classe trabalhadora organizada. Continuamos a trilhar árduos caminhos *no fio da navalha*, em meio a disputas de Projetos de escolarização e de Nação.

O Programa Escola Ativa, a partir de 2008, expandiu-se para todo o Brasil e teve financiamento direto do MEC, não permanecendo mais atrelado ao Banco Mundial; além disso, os livros foram revisados, mudados e reeditados. O Programa foi assumido pela, na época, denominada SECAD (Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade), atualmente SECADI (Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão), como uma ação prioritária para a Educação Básica no campo e as Universidades Federais foram alçadas a participar das iniciativas nos estados juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa¹².

Apesar da expansão do Programa Escola Ativa, de aproximadamente 3.100 municípios e um milhão de alunos, frente aos números reais das escolas do campo, nota-se que ainda é muito pouco o que se faz e o que se investe, pois, no universo da realidade da Educação do Campo no Brasil, o número total de escolas multisseriadas é de aproximadamente 51 mil, a maioria no nordeste (Brasil, 2009b).

O Escola da Terra como Programa do PRONACAMPO e as Demandas do Estado da Bahia para a Formação Continuada de Professores das Escolas do Campo

Em março de 2012, a SECADI/MEC lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que conjuga ações articuladas, ações de apoio à política de Educação do Campo prevista no Decreto n. 7.352/2010, as quais preconizam a melhoria do ensino nas redes existentes no campo, a formação de professores, a produção de material didático e acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012). O PRONACAMPO vem recebendo críticas e está em disputa, entre a burguesia representada pela bancada ruralista e seu raio de influência nos poderes Executivo e Legislativo, e setores da classe trabalhadora organizada que reivindicam os direitos dos trabalhadores do Campo a um projeto de escolarização relacionado à Reforma Agrária e à Soberania Popular da Nação.

O PRONACAMPO estrutura-se a partir de quatro eixos, os quais são:

Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas: Escola da Terra; Escola Quilombola; Mais Educação; Escolas do Campo; Programa Nacional do Livro

Didático - PNLD Campo; Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE;

Eixo II – Formação: Formação Inicial de Professores do Campo; Formação Continuada de Professores; Pós-Graduação para Professores do Campo;

Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica: PRONATEC Campo; Educação de Jovens e Adultos/EJA – Saberes da Terra;

Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica: Construção de Escolas; Inclusão Digital; Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE Campo, PDDE Água e Esgotamento Sanitário; Luz para Todos na Escola; Transporte Escolar.

O Programa Escola da Terra insere-se no Eixo I e prevê a formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento, equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos (Brasil, 2012). Este programa objetiva contemplar as classes multisseriadas do campo com ações voltadas à promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo.

A partir do reconhecimento dos limites do Programa Escola Ativa e da premente necessidade de um programa que se quer consistente no âmbito da formação dos professores das classes multisseriadas, a SECADI, desde 2012, tem realizado reuniões com representantes de Instituições Federais de Ensino Superior para discutir aspectos pedagógicos e a operacionalização do Programa Escola da Terra. O desafio colocado a este programa é a sua coerência com a especificidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, no sentido de alterar o trabalho pedagógico nas/das classes multisseriadas. Destaca-se também a parceria a ser estabelecida entre a SECADI, municípios, secretarias estaduais de educação e IFES (sendo estas as responsáveis pela elaboração da proposta de formação, segundo o princípio da autonomia pedagógica, e sua implementação). Os municípios e as secretarias estaduais de Educação apresentam papel fundamental no âmbito da implementação do programa pela sua responsabilidade no provimento de condições objetivas para a formação dos professores, tais como o financiamento (que ocorre em parceria com a SECADI).

Segundo levantamento da SECADI/MEC de 2013, de um total de 3.548 municípios com escolas multisseriadas no país, 2.932 municípios aderiram ao programa (o que corresponde a 83% do total). Do ponto de vista da quantidade de escolas multisseriadas no país, estes números se expressam em 37.396 escolas (71%) com adesão em um universo total de 52.665 escolas.

No estado da Bahia, de um total de 417 municípios, 325 aderiram ao Programa Escola da Terra, o que corresponde, das 11.917 escolas pú-

blicas rurais com classes multisseriadas no estado, a 6.143 escolas com adesão ao programa. Estas escolas apresentam como demanda a formação continuada de 12.631 professores (Brasil, 2013b). Trata-se, conforme os dados da SECADI/MEC, do estado com o maior número de escolas públicas rurais e de adesões ao programa considerando o parâmetro da quantidade de escolas, bem como a indicação de maior necessidade de formação continuada dos professores das escolas do campo. Estes dados demonstram uma demanda real de formação de professores para as escolas do campo no estado da Bahia, formação esta que não ocorre sem condições objetivas adequadas (o que implica em recursos suficientes para o desenvolvimento da proposta de formação) e sem uma base teórica superadora que responda às demandas concretas de formação da classe trabalhadora no campo em uma conjuntura de crise do capital.

A SECADI/MEC projetou à UFBA a meta de atendimento, no biênio 2013-2014, de 1.750 professores dos 12.631 inscritos das escolas públicas do campo. Na primeira etapa foram 600 professores, considerando 10 municípios prioritários, onde constam o maior número de escolas do campo a serem atendidos nesta etapa de implementação experimental do programa¹³. Isso significa que, dentre os 12.631 professores que se encontram nos 325 municípios que aderiram ao Programa Escola da Terra, neste primeiro momento, 12.031 professores não foram contemplados com a formação (Brasil, 2013b). Ficarão de fora até o final do processo 10.881 professores, o que requer uma política educacional muito rigorosa, sistemática, permanente e com financiamento adequado frente ao desafio.

Pedagogia Histórico-Crítica: iniciativas da UFBA para impulsionar o Programa Escola da Terra

“Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (Brasil, 2008c, p. 33) continua sendo o objetivo do Programa apresentado agora com a designação de *Escola da Terra*, nome mais próximo dos interesses e da tradição educacional dos Movimentos de Luta Social no Campo. Apropriação que está sendo, inclusive questionada, vez que a formulação do programa ainda não contou com a participação dos Movimentos de Luta Social no Campo, dentro do que reivindicam tais Movimentos.

Quando da elaboração deste Programa no âmbito da SECADI/MEC em articulação com as instituições formadoras, defendíamos que para que este fosse impulsionado seria necessário enfrentar e superar os seguintes problemas:

1) *A base do Programa deve ser o projeto histórico superador do capitalismo, que implica em uma dada perspectiva de formação humana defendida pelos Movimentos de Luta Social em defesa da democratização da Educação Básica no campo;*

- 2) Deve ser *superada a perspectiva da política compensatória* via Organismos Multilaterais e o perfil de política focal e assistencialista;
- 3) *A base teórica do programa* deve romper com o pragmatismo e as concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, que não atendem às necessidades de uma consistente base teórica sobre Educação do Campo para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo;
- 4) *O financiamento deve ser adequado, suficiente, permanente e ágil*: a situação continua instável na atualidade, no governo da Presidente Dilma Rousseff, perante os cortes anuais no orçamento e a disputa destes recursos por setores como os ruralistas, latifundiários e imperialistas;
- 5) *A relação entre Governo Federal, as Universidades e as Secretarias de Educação de Municípios e do Estado* que são complicadas, burocratizadas e interferem na autonomia da escola e dos professores;
- 6) *A orientação política alienadora* do programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino deve ser superada, uma vez que o programa é uma estratégia metodológica que dá rumos à formação humana nas escolas do campo;
- 7) *A preparação, formação dos educadores*, dos formadores, para além da técnica de ensino e da gestão restrita, que acabam secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como são as dimensões do pensamento e atitude científica, política, técnica, ética, moral, estética. As reivindicações dos professores do campo, no que diz respeito às responsabilidades do Governo Federal, Estadual, Municipal e da Universidade para garantir efetivamente a implementação de diretrizes da Educação do Campo nas escolas multisseriadas¹⁴, devem ser asseguradas;
- 8) *A descontinuidade do programa*: O programa não pode ser interrompido, atrasado. Isto vem acontecendo frente à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e frente à profunda crise que vivem os Estados em decorrência da crise do capitalismo;
- 9) *A autocrítica*: deve ser realizado balanço e autocrítica sistemáticos, constantes, do Programa pela SECADI/MEC e demais participantes;
- 10) *A reconceptualização do programa em sua nova versão*: A nova versão do programa, com reformulações elaboradas a partir do trabalho pedagógico concreto nas escolas do campo e com as contribuições das experiências pedagógicas dos sujeitos que militam na Educação do Campo e na luta pela reforma agrária no Brasil. O Programa deve atingir um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo, que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo e outro projeto de soberania nacional;
- 11) *A presença dos Movimentos de Luta Social no Campo* como articuladores dos povos do campo ao programa e observação de suas críticas, levado em conta as experiências acumuladas pelos Movimentos Sociais;

12) *A superação da burocracia na aplicação dos recursos considerando a realidade do campo*: Deve ser permitida a compra de material permanente – equipamentos didáticos e pagamento de professores (devido às especificidades de cada região no Brasil) para as capacitações no interior dos Estados;

13) *Descaracterizar a ideia de que o programa é fechado, de cima para baixo, o que fere a autonomia universitária*: O preceito constitucional que assegura a autonomia universitária deve ser garantido, deixando a universidade de ser mera executora de programas de Governo ou implementadora de *pacotes* educacionais.

14) *O programa deve contribuir para atingir o ponto de irreversibilidade* que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo, o que implica em outro Projeto Histórico, outro projeto de escolarização que disputará a hegemonia com os setores conservadores.

Diante do exposto, questionávamos: Como o Programa Escola da Terra vai ser assumido pela SECADI/MEC como uma ação prioritária para a Educação Básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar, considerando a necessidade de um sistema integrado de educação? Diante do montante de financiamento, da abrangência do Programa e da real demanda da Educação do Campo, será este programa uma ação prioritária para concretizar as diretrizes operacionais da Educação do Campo, no que diz respeito a *melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo*?

Essas questões nos levam a sustentar que a participação no programa deve ser uma *Participação Crítica*, levando em conta que também neste âmbito está em disputa o projeto de escolarização de crianças e jovens do campo. Para a elaboração da proposta de formação continuada dos professores das escolas públicas do campo com classes multisseriadas desenvolvida pela UFBA, sustentamos alguns parâmetros teórico-metodológicos para esta formação desenvolvida na forma de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, cujo delineamento apresenta-se em seção posterior.

Este é, portanto, um dos pontos centrais em que incide nossa luta por dentro da universidade. Tomar posição em relação aos fundamentos teórico-metodológicos em prol de uma pedagogia de base marxista.

Aspectos Teórico-Metodológicos para o Programa Escola da Terra

Fundamentação Teórica: Defendemos que o Liberalismo, a Escola Nova (John Dewey) e o Construtivismo (Piaget), expressos nas formulações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com aderência às teses pós-modernas, e fundados nas pedagogias do *aprender a aprender*, comprometem a formação hu-

mana, conforme discute Duarte (2001; 2003; 2004a; 2004b), pela via do relativismo epistemológico e cultural, pela negação dos conhecimentos objetivos nas suas expressões mais desenvolvidas (como a ciência e a arte) e pela secundarização do papel do professor e da escola.

Defendemos que a base teórica seja referenciada na Teoria Marxista, na Pedagogia Socialista e na Teoria do Conhecimento Materialista Histórica e Dialética na perspectiva da emancipação humana, da formação omnilateral¹⁵.

Faz-se necessário, portanto, assegurar outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, para alterações no trabalho pedagógico e para elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil.

A Operacionalidade: O Programa Escola da Terra deve permitir a autonomia didática e metodológica das IES para organizarem, com as secretarias de Educação dos Municípios e dos Estados e com os Movimentos de Luta Social no Campo, os referenciais básicos a serem acordados nacionalmente a partir do esforço destes setores integrados. A ênfase deverá ser trabalhar com os docentes que atuam em sala de aula nas escolas multisseriadas. A operacionalização deverá enfatizar a formação de professores para trabalhar coletivamente e construir o Projeto Político-Pedagógico, os currículos, os programas escolares de forma autônoma, adequada a cada realidade, levando em consideração que a função social do currículo escolar é elevar a capacidade teórica dos estudantes, desenvolver a personalidade, a psique humana, as funções psicológicas superiores. Os referenciais curriculares básicos deverão ser construídos envolvendo os professores das classes multisseriadas, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a SECADI/MEC, os Movimentos de Luta Social no Campo e especialistas na área. Devem ser profundamente analisados, considerando a função social da escola de desenvolver a psique humana, na perspectiva da emancipação e devem ser assumidos enquanto referências para estruturação do Currículo Escolar.

A Proposta do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica da UFBA

A contradição em curso no modo de produção capitalista da negação da socialização do conhecimento, porque sua base de produção é a propriedade privada, sinaliza para a luta entre as classes. E nesta luta tomamos posição em favor dos interesses da classe trabalhadora. A proposição do desenvolvimento do Programa Escola da Terra pela UFBA, em parceria com a SECADI/MEC, as prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na forma de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica considera e justifica-se por:

1) Os dados da Educação do Campo na Bahia e os dados da SECADI/MEC no âmbito da adesão dos municípios e das escolas públicas do

campo com classes multisseriadas reafirmam o déficit educacional a que a população do campo têm sido historicamente submetida, o que justifica este investimento na formação de professores para as escolas do campo, principalmente os que atuam em séries iniciais;

2) A necessidade e relevância em contemplar nesta formação as especificidades da educação do campo nas políticas públicas educacionais;

3) A necessidade de formação continuada dos professores do campo enquanto um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996;

4) O acumulado da FACED/UFBA nos últimos anos, a partir de experiências práticas na Educação do Campo (PRONERA, ACC, Escola Ativa, PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo) e por ter desenvolvido material didático – os Cadernos sobre Fundamentos da Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, Financiamento da Educação do Campo, Currículo da Escola do Campo, Trabalho Pedagógico na Educação do Campo (Taffarel; Santos Júnior; Escobar, 2010);

5) Os dados resultantes de estudos sobre as escolas do campo que indicam, segundo Salomão Antônio Mufarrej Hage (2011, p. 103): “[...] que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318”, representando respectivamente 60,6% dos estabelecimentos de ensino e 32,4% da matrícula no meio rural do país;

6) Os dados da Bahia de 2010, com 19.172 classes multisseriadas em 328 municípios. Com 8.553 professores com função em exercício docente em 5.553 escolas (Análise... 2010);

7) A necessidade de alteração da base teórica que estes professores dos municípios baianos estão atuando com Programas de formação de formadores de base epistemológica relativista e pedagogia escolanovista;

8) O Compromisso da Universidade Federal da Bahia com a formação continuada dos professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital;

9) Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola;

10) A base teórica defendida pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco na corrente do pensamento pedagógico histórico-crítico e sua fundamentação sobre a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea (Martins, 2011, p. 43-57; Duarte, 2011, p. 07-21; Della Fonte, 2011, p. 23-42).

Este Curso objetiva a certificação dos professores de classes multisseriadas das escolas do Campo da Bahia, através do Programa Escola da Terra, com o grau de Especialistas em Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo, desenvolvendo a fundamentação teórica através de um processo de formação continuada, que prevê tempos pedagógicos na universidade (UFBA) e tempos pedagógicos de atuação nas escolas, nas comunidades, nos municípios, visando desenvolver uma consistente base teórica, a partir dos parâmetros da teoria materialista histórica dialética. Projeta-se que os professores sejam capazes de constatar, compreender, analisar, sintetizar, explicar o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais, propor atividades superadoras para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas, classes multisseriadas, visando a enfrentar as contradições e apresentar possibilidades metodológicas superadoras, na organização dos currículos, e nas políticas públicas de Educação do Campo.

O Curso iniciou em 2014, com 750 inscritos, em seis polos – Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Xique-Xique – e foi concluído em dezembro de 2015. Destes professores inscritos para a capacitação, 383 apresentaram os requisitos para integralização do currículo de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, Salas Multisseriadas. Os demais 367 obtiveram a certificação em Aperfeiçoamento.

Organizou-se a partir de seis módulos (cada um composto por 20h/aula presenciais – no Tempo Universidade – e 40h/aula semipresenciais – no Tempo Escola-Comunidade) articulados em torno de quatro sistemas de complexos: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob a responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.

No primeiro módulo, os fundamentos foram tratados a partir do real concreto, o que exigiu a abordagem sobre Modo de Produção e o trabalho em geral ao trabalho pedagógico.

O segundo módulo apresentou as especificidades do processo de trabalho, para que os professores se aproximassem do materialismo histórico-dialético focando quatro eixos fundamentais: a Concepção de Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo para as Escolas do Campo e o Financiamento das Escolas do Campo.

No terceiro Módulo, a ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem foram tratados, juntamente com a função social da escola. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as dimensões a serem desenvolvidas da personalidade

das crianças e o acesso aos produtos e meios de produção da cultura, da ciência, humanidades, artes e Educação Física. Foram desenvolvidos conteúdos sobre currículos, projetos, programas e metodologia do ensino para a escola do campo.

No quarto módulo foram abordados os fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação, tendo como eixo norteador Concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica (Martins, 2013). O módulo teve foco nos estudos referentes ao Ensino fundamental de nove anos; Teorias de alfabetização (alfabetização e letramento); Aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita, produção de textos, gêneros textuais); Formas de agrupamento entre as crianças nas salas multisseriadas.

No quinto módulo foram trabalhadas as pesquisas e práticas pedagógicas na Educação do Campo, estudando a Prática Pedagógica e o trabalho com as áreas do conhecimento: neste Módulo, foram destacados os Princípios para a organização do ensino, considerando as relações mais gerais trabalho-capital e específicas do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas: objetivo-avaliação, conteúdo-método, tempo-espço, professor-estudante-comunidade-estado. Os alunos aprenderam a utilizar o material didático do Programa, utilização do Kit Pedagógico no trato com o conhecimento das áreas das ciências, das humanidades, das artes e da educação física.

No sexto módulo, trabalhou-se a questão da gestão educacional das escolas do campo no estado da Bahia, com o intuito de que o professor compreendesse a gestão educacional e escolar do Campo na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade mediadas por práticas educativas superadoras, fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Vale frisar que o trabalho desenvolvido com os professores levou em conta que a ciência avança por incorporações e que é imprescindível a posição crítica em relação às teorias que fundamentam a formação do ser humano na sociedade contemporânea (Duarte, 2004a; 2003). Neste sentido, o Curso é aberto com explicações teóricas promovidas por Newton Duarte sobre a opção a respeito de fundamentos teóricos que não podem ser desvalorizados com a louvação do ecletismo e o espírito pragmático (Duarte, 2011, p. 07-21). Os autores de teorias educacionais e pedagógicas são considerados, principalmente no que diz respeito às possíveis contribuições para superação de abordagens escolanovistas, tecnicistas, reprodutivistas (Saviani, 2012). Para tanto, a contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica é fundamental nos estudos dos professores. Outros autores de teorias educacionais e pe-

dagógicas são considerados dentro desta perspectiva de estudos. Neste sentido, é feita a consideração crítica de outros autores que tratam de teorias educacionais e pedagógicas como Libâneo (1990), Gentili (1998), Freire (2005) e outros.

A análise do percurso formativo, realizada através dos Relatórios dos Cursistas, dos tutores e dos formadores, nos permite afirmar que o mérito principal, reconhecido com regularidade em todos os documentos, foi a consistente base teórica, com aderência à realidade concreta das escolas do campo e a disciplina nos estudos com o material didático nas mãos de todos os professores em formação. O grande desafio foi manter a regularidade no financiamento e o esforço para fazer acontecer o pacto federativo, Governo Federal, Estadual e Municipal, envolvidos na Ação Escola da Terra do Programa PRONACAMPO.

Para analisar os impactos e contribuições do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica para professores das escolas do Campo, as salas Multisseriadas, foram analisados os trabalhos de conclusão de curso exigidos para a integralização do currículo de especialista. Foram ao todo 383 relatórios técnico-científicos, segundo exigências da proposta curricular da UFBA. Destes relatórios, foram levantados os dados sobre impactos no trabalho pedagógico e contribuições para alterar o currículo escolar. Segundo as manifestações escritas dos próprios professores, constatamos nos Relatórios analisados que os impactos reconhecidos foram na organização do trabalho pedagógico a sua fundamentação científica. Quanto às contribuições do Curso para as escolas do campo, os professores mencionaram em seus relatórios, além da ampliação da base teórica dos próprios professores sobre a natureza e especificidade da Educação, a relevante contribuição do Curso para redimensionar a compreensão sobre o papel social da escola, a fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico, como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2013a, p. 11-20) na organização do currículo das escolas do campo.

Conclusão

Voltamos a defender, agora enfrentando a proposta da SECADI/MEC do Programa Escola da Terra, que para a universalização da Educação Básica no campo e para *melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo* faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os Movimentos que articulam suas lutas. Faz-se necessária uma consistente base teórica assentada nos fundamentos da teoria marxista. Faz-se necessária a fundamentação sobre o ensinar e aprender a

partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na organização do currículo das escolas do campo, segundo o que reconhecem os próprios professores em formação continuada.

A formação inicial e continuada deve ser enfatizada, priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES e estar sintonizada com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvida no país, a exemplo da proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁶ e das propostas em desenvolvimento nos cursos de formação de professores implementados pelas IES e articulados pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) como, por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, quando fundamentados no materialismo histórico-dialético, entre outras experiências, desenvolvidos pela própria SECADI/MEC, cujo horizonte para a formação é a emancipação humana, o que significa a emancipação da classe trabalhadora da subsunção ao capital.

O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho, de produção de ciência e tecnologia, de implementação e manutenção desta tecnologia no campo e para assegurar a permanência do estudante no campo. Isto nos remete a reconhecer a relevância da defesa do aumento do percentual do PIB para a Educação brasileira.

Deve-se superar o estágio de mero programa desarticulado para incluir o Sistema Nacional Integrado de Educação, no qual cabe aos entes federados assumirem de fato as responsabilidades na implementação e consolidação de uma política que garanta a todos uma educação pública, gratuita e de qualidade no campo, com um padrão qualitativo elevado.

É imprescindível uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo (sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais trabalhadores do campo, como os trabalhadores assalariados rurais, pescadores artesanais, agricultores familiares, povos das florestas, caboclos e outros que produzem as suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, para que o Programa possa se caracterizar como uma política de Educação Básica do Campo.

Que as alterações no Programa assegurem os argumentos aqui expostos, as diferentes experiências e avaliações dos executores de programas anteriores e, principalmente, a alteração da base teórica que fundamenta o programa, na perspectiva de uma fundamentação materialista histórica e dialética da educação, uma fundamentação teórica de base marxista, uma fundamentação, como expressa o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em sua Carta de Criação.

Também apontamos para a efetivação do previsto no Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada de formação inicial e continuada de professores do campo para a Educação Básica e que abranja todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil, na perspectiva de um projeto soberano de Nação.

Por fim, apontamos para a carreira, cargos e salários, previdência, assistência e saúde dos professores. Sem a valorização do magistério via salários dignos, via cumprimento da Lei do Piso¹⁷, via aposentadoria digna, solidária, não tem proposta que se sustente. Os professores devem ser muito bem remunerados, ter condições dignas de trabalho e estarem em permanente formação continuada.

Os rumos da Educação do Campo dependem fundamentalmente da luta diuturna travada entre sujeitos que se identificam e se inserem em projetos de sociedade e de educação antagônicos. A posição dos Movimentos de Luta Social do Campo, articulando os povos do campo, a posição de Fóruns Nacionais e Estaduais como o FONEC, lançado em agosto de 2010, a posição dos demais organismos de luta da classe trabalhadora, como partidos políticos e centrais sindicais influenciarão decididamente estes rumos. O que não dá é para sermos indiferentes a isto que é vital para os povos do campo – a *Educação pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado*.

De nossa parte, afirmamos que a ciência, a Educação do Campo não são apenas um produto da razão, mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material. Cabe-nos, agora, resistir com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe trabalhadora. Lembrando que quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais.

Para os que lutam ao lado da classe trabalhadora e que não estão em retirada, mas, sim, dispostos à luta para vencer, a grande referência histórica para orientar o trabalho pedagógico no campo, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas é o programa de transição, onde encontramos as “premissas objetivas da revolução socialista” (Trotsky, 1995, p. 43).

Os dados da realidade atualizam os conteúdos sobre a luta de classes. A tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que parta das atuais condições objetivas e conduza à conquista do poder; poder de definir a direção das políticas públicas, do projeto de escolarização, do projeto político-pedagógico da escola e da orientação clara e precisa da prática pedagógica da escola do campo e, dentro dela, os rumos da formação humana.

A tarefa não é reformar ou humanizar o capitalismo, ou reformar e humanizar a educação que aí está. Isto a história da luta de classes

já provou que é impossível. A tarefa não é fortalecer a conciliação de classes, fabricar falsos consensos ou submeter-se aos ditames dos organismos internacionais. O que se exige é a atenção à tática, mesmo as pequenas e parciais. *O movimento revolucionário defende incansavelmente os direitos democráticos dos trabalhadores e suas conquistas sociais. Educação do Campo é Direito e não esmola, repetem os trabalhadores do Campo.* Esta tarefa consiste na mobilização sistemática em direção à tomada do poder. A atualização do conteúdo histórico da Frente Única, construída à base da completa liberdade na discussão, mas total unidade na ação, a aliança entre trabalhadores do campo e da cidade e o programa de revolução a partir das reivindicações das amplas massas devem ser a nossa grande referência de resistência.

Não podemos esquecer as lições históricas da luta dos trabalhadores pelas suas reivindicações. *Educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inaceitável, assim como é inaceitável a submissão da Educação do Campo à política educacional neoliberal e à sua caracterização hegemônica na atualidade.*

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos; e outra, completamente diferente, é nomear o Estado o educador do povo. Contrariamente, o que se há de fazer é subtrair a escola a toda e qualquer influência por parte do Governo: “[...] é o Estado que necessita receber do Povo uma Educação severa” (Marx, 1975, p. 55). Uma coisa é submeter a escola do campo aos interesses do capital, e outra é tratar pedagógica, crítica, reflexiva e criativamente a educação, no projeto político-pedagógico da escola do campo.

Uma coisa é o Governo cumprir o determinado no Artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil que prevê a educação como *direito de todos e dever do Estado e da família* tendo, dentre os princípios de ensino, a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (Brasil, 2011); outra coisa é a ingerência ideológica das políticas de um governo que vem demonstrando, ao longo de sua gestão, a dificuldade de atender às reivindicações prioritárias da classe trabalhadora frente à força implacável do capital na gestão pública do Estado capitalista.

Para concluir, cabe lembrar que não podemos estar indiferentes às discussões e decisões acerca da Educação do Campo e do Programa Escola da Terra:

A Indiferença opera poderosamente na história [...] O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só um motim poderá derrubar (Gramsci, 1976, p. 121).

Construir com responsabilidade política e ideológica as propostas para a Educação do Campo é nossa tarefa educativa. Intervir com consistente base teórica junto a crianças e jovens é nossa responsabilidade. A Educação do Campo e, dentro dela, o Programa Escola da Terra não pode ser discutido fora do marco da revolução que está em curso para superar a subsunção do trabalho ao capital.

Recebido em 03 de março de 2015
Aprovado em 25 de janeiro de 2016

Notas

- 1 A bibliografia básica que sustenta o Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se, entre outras obras, nas publicações de Saviani (2012; 2013a); Marsiglia (2011); Martins (2013) e Saviani e Duarte (2012).
- 2 Brasil (2013a, online).
- 3 No Programa Escola Ativa, aderiram aproximadamente 3.106 municípios do total de 5.570 municípios brasileiros.
- 4 Em 2012, o corte no orçamento foi de R\$ 55 bilhões.
- 5 Balanço... (2012, online).
- 6 Ver em: Saviani (2013b).
- 7 Ver a respeito os estudos de Marsiglia e Martins (2010).
- 8 O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo e representou uma reação à Escola Tradicional. Muitas destas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem; respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento. Tal ideário encontra ressonância no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. (WebArtigos, 2009, online).
- 9 Entre estes estudos, destaca-se o estudo do Grupo GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia. Ver mais em Hage (2008, online).
- 10 A solicitação de audiências às autoridades, pelos coordenadores do Programa na UFBA, deixa evidente os problemas e dificuldades para implementação do Programa. Ver mais em: Universidade (2010b, online).
- 11 Contribuíram para as reformulações do Programa as formulações de autores como Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Kolling, Nery e Molina (1999); Molina (2004) a respeito de diretrizes para a Educação do Campo.
- 12 O teor destas críticas pode ser verificado em Marsiglia e Martins (2010, online).
- 13 Estes municípios possuem, em seu conjunto, 608 escolas públicas rurais com classes multisseriadas (Brasil, 2013b).
- 14 Ver a respeito das reivindicações dos professores em: Universidade (2010a, online).
- 15 É necessário considerar que o ser humano, segundo a realidade, é unilateral, mas, segundo a possibilidade, é omnilateral pois segundo Manacorda (2007,

p. 78): “[...] o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal”.

16 Documento... (2012, online).

17 Ver em Brasil (2008a).

Referências

ANÁLISE referencial: Programa Escola Ativa. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, mai. 2010. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/relatorio_referencial_maio_2010>. Acesso em: 03 out. 2013.

BALANÇO das Greves em 2012. Estudos e Pesquisas. São Paulo, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2012/estPesq66balancogreves2012.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008a. Seção 1. P. 20.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 02, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008b. Seção 1. P. 25-26.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. **Escola Ativa**: projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2008c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: INEP/MEC, 2009a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. **Programa Escola Ativa**: orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009b.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 7.352, de 04 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, 05 nov. 2010. Seção 1. P. 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 67/2010 e pelas emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação. Escola da Terra. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília: SECAD/MEC, 03 out. 2013b.
- CALDART, Roseli Salete. **Concepção sobre Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 29 abr. 2008. 2 f. Mimeografado.
- CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 313-326.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. P. 23-42.
- DOCUMENTO Final do 16º Encontro Nacional da Anfope. Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Brasília, 12 abr. 2013. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 10 out. 2013.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.
- DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.
- DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a Educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. Campinas: Autores Associados. 2011. P. 07-21.
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira**. Brasília: 2003. (Seminário *Reafirmando propostas para a Educação Brasileira*).
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 01.

- HAGE, Salomão A. Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HAGE, Salomão A. Mufarrej. **A Multissérie em Pauta**: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. Salvador, 12 ago. 2008. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage>. Acesso em: 07 mar. 2011.
- HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Editora UnB, 2002. v. 4.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Editora UnB, 1999. v. 1.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARSIGLIA, Ana Carolina (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia. **Programa Escola Ativa**: uma análise crítica. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_>. Acesso em: 07 mar. 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. A Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 Anos. Campinas: Autores Associados, 2011. P. 43-57.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Coimbra: Centelha, 1975.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Editora UnB, 2004. v. 5.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 16 out. 2013b. (Jornada de Educação Especial No Campo, 4).
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

TROTSKY, Leon. **Programa de Transição**. São Paulo: Comissão de Formação, 1995.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia. Programa Escola Ativa. Em defesa da Educação do Campo. Salvador, 24 set. 2010a. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/download.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia. Programa Escola Ativa. Ofício n. 42/2010 DIR. Referente à audiência com Secretário de Educação do Estado da Bahia. Salvador, 08 de março de 2010b. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/audiencia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

WEBARTIGOS. **Escolanovismo**. Escrito por: Lauany Pugina. 10 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/escolanovismo/22754/#ixzz1FwmbCZOc>>. Acesso em: 10 out. 2013.

Celi Nelza Zulke Taffarel é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora pela Universidade de Oldenburg. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal da Bahia e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel/Faced/UFBA) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Geppec/Faced/UFBA). Também coordena o Programa Escola da Terra na Universidade Federal da Bahia.

E-mail: taffarel@ufba.br

Cláudio de Lira Santos Júnior é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal da Bahia e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel/Faced/UFBA).

E-mail: clirasjr@gmail.com

