



PROPOSTA DE FORMAÇÕES  
PARA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO  
NA PERSPECTIVA CRÍTICA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO/PPGE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS  
ARLETE RAMOS DOS SANTOS**

**PROPOSTA DE FORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA  
PERSPECTIVA CRÍTICA**

**ILHÉUS – BAHIA  
2019**

**VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS  
ARLETE RAMOS DOS SANTOS**

**PROPOSTA DE FORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA  
PERSPECTIVA CRÍTICA**

Produto Educacional da pesquisa **A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO**: um estudo sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Nazaré – Ba apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

**ILHÉUS – BAHIA**

**2019**

S237

Santos, Valéria Prazeres dos

A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA / Valéria Prazeres dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.

197f. : il.; anexos.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Formação de Professores da Educação Básica.

Inclui referências e apêndice.

1. Política educacional. 2. Educação rural. 3. Censo escolar. 4. Idade escolar (Divergência). 5. Diferença (Filosofia). I. Título.

CDD 379.201

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. TEORIZAÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO DOS ENCONTROS .....</b>	<b>5</b>
<b>2. AS FORMAÇÕES .....</b>	<b>9</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>19</b>

## APRESENTAÇÃO

A pesquisa buscou analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série – DIS – dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que há um movimento por parte do Estado para a diminuição dos índices de alunos em DIS, mas que esse esforço vem de uma forma esvaziada voltando-se à cumprir os objetivos estabelecidos internacionalmente, não se instaurando uma mudança efetiva nas bases da educação, a fim de buscar resolver o problema em suas raízes, e que essas políticas educacionais se distanciam dos pressupostos dos documentos que referenciam a Educação do Campo, como a LDB (1993), nos artigos 23, 26 e 28, e também das DOEPEC (2002, 2008).

O produto tem como objetivo propor momentos de formação com os professores do campo com direcionamento específico para a modalidade, levando em conta a realidade da escola multisseriada. Visa, como objetivo substancial, fomentar discussões sobre o processo educacional nas escolas do campo, e trata-se de um requisito para cumprir uma exigência do mestrado profissional.

O primeiro ponto, tomado a partir dos resultados apresentados pelos sujeitos, é que precisam ressignificar o que é ser uma escola do campo, compreender o processo de lutas pelas quais surgiram e vêm resistindo, apesar dos diversos ataques traduzidos em números de fechamentos de escolas e descumprimento das conquistas legais, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais e de educadores do campo. Dizemos que precisam ressignificar porque os resultados apontam que as escolas do município de Nazaré-Ba têm suas ações atreladas ao urbano e não contam com uma proposta pedagógica própria; assim, pois, poderão ter subsídios para uma proposta pedagógica que contemple os seus sujeitos e que valorize o homem do campo, sua forma de vida e de trabalho e uma avaliação que se distancie dos valores capitalistas de exclusão.

### 1 TEORIZAÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO DOS ENCONTROS

Esses encontros consistem, portanto, no resultado de uma teorização desenvolvida no âmbito de um estudo sob o objeto em questão. Logo, sua existência, existe para efetivar a prática daquilo que foi teorizado. Para Triviños (2006): “a prática baseia-se na concepção marxista de que as ideias não mudam a realidade material, e que só o material,

que é a prática, é capaz de transformar a realidade objetiva” (2006, p. 124). O que se busca, com esse produto, é a efetivação da *práxis transformadora*, que pode ser entendida como uma unidade entre teoria e prática. Marx e Engels sobre a importância da *práxis* materialista já diziam:

Ao contrário da visão idealista da história, a concepção materialista não tem de procurar em todos os períodos uma categoria, pois permanece constantemente com os pés assentes no chão real da história; não explica a *práxis* a partir da idéia, explica as formações de idéias. A dialética materialista e a prática social a partir da *práxis* material, e chega, em consequência disto também a este resultado; todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica espiritual, pela dissolução na ‘consciência de si’ ou pela transformação em ‘aparições’, ‘espectros’, ‘manias’ etc, mas apenas pela transformação prática (revolucionária) das relações sociais reais de que derivam estas fantasias idealistas, a força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução” (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Assim, o trabalho com as formações busca possibilitar uma mudança de realidade, de uma perspectiva de campo esvaziada, distante dos sujeitos e cujo objeto de estudo, a Distorção Idade-Série, vai sendo resolvido sem uma reflexão e mudança efetiva na forma de fazer a educação, adequando-se à competitividade imposta pela política neoliberal de educação, em que apenas os índices importam para uma educação em que se valorize a vida e as especificidades dos alunos camponeses e que se lute para que eles possam aprender com dignidade e fazer a transformação social.

A *práxis* é uma categoria essencial ao materialismo por possibilitar que a transformação revolucionária possa acontecer. Numa perspectiva contra-hegemônica, Coelho e Araújo (2018) apontam para uma defasagem na educação para os povos camponeses no que tange a “um embasamento pedagógico sólido que garantisse o contato, a assimilação e a ressignificação da prática social por parte da classe trabalhadora camponesa no que diz respeito aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (COELHO; ARAÚJO, 2018, p. 176). Por isso, optamos por ressaltar, nos encontros, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva metodológica para um trabalho de transformação social no campo, porque a compreendemos como uma forma de interpretação da realidade, que pode reverberar numa prática social por meio da qual pode trazer os objetivos de modificação da realidade atual de exploração do homem pelo homem e por ter sido criada a partir dos pressupostos do método materialista histórico-dialético.

Destacamos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nasce, segundo Saviani (2007), das necessidades postas pela prática de muitos educadores, uma vez que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais que compunham a educação.

Por isso, para essa pedagogia, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos, para que possam ter condições reais de fazer a transformação social. Lavoura e Santos esclarecem que a PHC:

[...] não nega que a produção do conhecimento é e está na prática social, tampouco não deixa de reconhecer que existem espaços formativos os quais transcendem a educação escolar, como a família, o sindicato, o partido e o próprio movimento. Porém, ela reconhece e defende a especificidade da educação escolar, a qual se diferencia dos outros espaços formativos. Aquilo que especificamente deve ser tratado na educação escolar, por excelência, não poderá ser desenvolvido em nenhum outro espaço formativo. E sua função de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado – acerca da ciência, da filosofia, da arte, da cultura corporal, dentre outros – com o intuito de fazer com que o aluno ultrapasse os níveis de conhecimento do senso comum para uma consciência filosófica (SAVIANI, 1991), ou seja, que o indivíduo transite das formas cotidianas de entendimento da realidade para as formas não-cotidianas (DUARTE, 2007) se insere na dinâmica e na luta de classes. (LAVOURA; SANTOS, 2013)

Ao longo do processo de análise dos dados e tendo em vista ter condições reais de discussões significativas que possibilitassem a *práxis* transformadora com os professores do campo, compreendemos que seja necessário um processo de formação continuada. Mészáros (2008) sobre esse tipo de formação diz que ela é “constituente necessária dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

No que tange à formação do professor e a sua didática, a PHC opõe-se à pedagogia nova (que enfatiza o aluno na construção do conhecimento) e à pedagogia tradicional (e a ênfase no professor), pois ela busca a compreensão da sociedade de forma crítica, no sentido de que a escola não pode ser indiferente ao que ocorre na sociedade, devendo questioná-la e transformá-la. Nesse sentido, Saviani (2012) aponta *cinco passos da PHC* para orientar a ação docente na construção de uma proposta de educação crítica e emancipatória. Passos esses que exigem um novo olhar do professor sobre o processo de construção do conhecimento, que se distancie da lógica burguesa de educação, fragmentada e alienada das questões sociais.



O primeiro passo para essa construção a partir da PHC seria a *prática social inicial* (comum a professor e alunos), embora ambos estejam em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência), seriam os conhecimentos prévios (caóticos) que professor e aluno trazem dos conteúdos. O segundo passo seria a *problematização*, detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimento é necessário dominar. O terceiro passo é a *instrumentalização* que consiste na apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social. O quarto passo é a *catarse* que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais que servirão à transformação social, capacidade de síntese do que foi aprendido. O quinto passo é a *prática social final* que diferente da prática social inicial é uma elevação no conhecimento, antes se apresentava de forma caótica neste momento, toma a forma de síntese, torna-se orgânica e consciente (SAVIANI, 2012).

É possível identificar como Saviani formula esses cinco passos em consonância com o método materialista, uma vez que a compreensão do real também percorre um caminho de abstrações até que se estruture sua verdadeira identidade. Nós buscamos estruturar as formações mediante esses passos, buscando sempre conhecer a visão do professor, problematizar, trazer elementos teóricos para a discussão, ter o momento de análise do que foi aprendido/ressignificado e, por fim, avaliar o retorno à prática social final, que será a aplicação desse novo conhecimento nas escolas.

Deixamos claro, portanto, esses passos expostos e elencados por Saviani (2012) não buscam procedimentar a ação docente, até porque o autor apoia-se na perspectiva dialética. Conforme o próprio autor explica:



Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (problemas entendidos, aqui, em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. (SAVIANI, 2016, p. 38-39)

Acreditamos ser importante destacar o caráter contra-hegemônico da PHC que se deferência completamente das propostas pedagógicas hegemônicas presentes nas políticas educacionais brasileiras atuais.

## 2 AS FORMAÇÕES

No intuito de oferecer essa formação como devolutiva do trabalho de pesquisa, propusemos três encontros de 4 horas cada. A proposta foi feita informalmente durante o período de análise dos dados (janeiro a abril), mas tendo em vista a demora do município de oferecer as datas, formalizamos, por meio de ofício<sup>1</sup> à SEMED. Os resultados da pesquisa de campo demonstraram a necessidade de trabalhar alguns temas na formação, os quais mencionamos no ofício encaminhado, pois estes serviriam de base para fazer a integração entre teoria e prática. São eles: *A Educação do/no Campo como um direito; Planejamento e currículo nas escolas do campo; A avaliação da aprendizagem na perspectiva da emancipação humana*. Temas esses nascidos da pesquisa e que foram pensados dentro dos passos da PHC. A proposta pode ser verificada na Figura 1, exposta abaixo.

Figura 1- Folder da formação

<p></p> <p style="text-align: center;"><b>Apresentação</b></p> <p>Os encontros formativos surgem como produto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, cujo objeto de estudo foi a Distorção Idade-Série nas escolas do Campo do município de Nazaré-Ba.</p> <p>O objetivo é, a partir dos resultados teorizados durante a pesquisa, efetivar a mudança na prática, numa perspectiva de transformação da realidade atual da Educação do Campo do município.</p> <p>Assim, elencamos uma série com quatro encontros tematizados a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O direito à Educação do/no campo;</i></li> <li>- <i>A organização do Ensino nas escolas do campo: um olhar além da seriação;</i></li> <li>- <i>Proposta pedagógica campesina na perspectiva histórico-crítica;</i></li> <li>- <i>Avaliação como prática emancipatória;</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC</b>  <b>Departamento de Ciências da Educação - DCIE</b>  <b>Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – CEPECH</b>  <b>Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDEC</b>  <b>Secretaria municipal de Educação de Nazaré - SEMED</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Encontros formativos</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Nazaré-Ba</b></p>
---	--	--

<sup>1</sup> Anexo nº 7.

<p><b>OBJETIVO GERAL:</b> ressignificar, através das discussões, o que é ser uma escola do campo, compreender o processo de luta pelo qual surgiram e vêm resistindo, a fim de que possam ser estabelecidas as bases para uma mudança efetiva na forma de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos camponeses, numa perspectiva emancipatória.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar os resultados da pesquisa e a partir da perspectiva crítica discutir esses resultados com os professores;</li> <li>✓ Discutir, a partir dos resultados, como a perspectiva neoliberal e hegemônica tem estado presentes na Educação do Campo e como elas contribuem para o fechamento dessas escolas.</li> <li>✓ Dialogar sobre uma proposta de educação voltada para as especificidades dos povos camponeses (organização do ensino, planejamento, metodologia, avaliação).</li> <li>✓ Discutir a avaliação da aprendizagem, bem como a reprovação/aprovação dentro das contradições da sociedade capitalista.</li> </ul>	<p><b>Público alvo:</b> Professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas do campo do município de Nazaré-Ba.</p> <p>ENCONTROS:</p> <p><b>1º Encontro: A Educação do/no Campo como um direito;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mística de abertura: formação do girassol;</li> <li>- Reapresentação dos objetivos e resultados da pesquisa;</li> <li>- Discussão: Educação do Campo no Brasil;</li> <li>- Estudo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;</li> </ul> <p><b>2º Encontro Planejamento e currículo nas escolas do campo;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhida: Vídeo "Educação do Campo é direito e não esmola" com fotos dos professores com alunos no dia a dia da sala.</li> <li>-Problematização sobre o o planejamento do ensino e o currículo a partir da leitura do texto: A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo – Demerval Saviani;</li> </ul>	<p><b>3º Encontro: - Avaliação com prática emancipatória;</b></p> <p>Acolhida: Leitura deleite – As coisas que o afeto ensina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre as avaliações Externas e avaliação da aprendizagem na Educação do campo a partir do texto: Padronização, testes e Accountability: a dinâmica da destruição – Luiz Carlos de Freitas</li> <li>- Encerramento das atividades.</li> </ul>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2019)

A proposta do primeiro encontro objetivou levar, além do histórico da Educação do Campo, a diferenciação entre a mesma e a Educação rural, uma vez que a pesquisa revelou que a educação oferecida aos povos do campo no município possui um caráter de educação rural, conforme preconiza Santos (2013), principalmente por ter a sua organização e propostas pedagógicas advindas do urbano. Então, nesse primeiro momento, buscamos fazer essa sensibilização, retomando algumas falas dos professores colocadas durante a entrevista. Posteriormente, problematizamos essas falas, apresentando o que os documentos legais (artigo 28 da LDB) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2008) trazem sobre a Educação do Campo, e se na prática esses documentos norteiam o dia a dia dos professores nas escolas do campo do município.

Utilizamos também o Quadro *Educação do Campo x Educação Rural*, construído a partir das leituras sobre Educação do Campo, inserido no trabalho de dissertação, a fim de mobilizar uma discussão mais aprofundada sobre o esfacelamento da Educação do Campo e o interesse pela Educação Rural, para, assim, traçarmos uma relação entre aquilo que é a educação para os povos do campo no município.

Quadro 1 - Educação do Campo x Educação Rural

<b>Educação do Campo</b>	<b>Educação Rural</b>
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de “superiores” (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Elaboração própria (2019)

O nosso encontro começou no período vespertino, sucedendo um encontro do Programa Despertar. Do que pudemos acompanhar, observamos como a formadora do Programa Despertar comentava as apresentações sempre diferenciando o que era “papel” do professor e o que eles *deveriam* fazer em parceria com técnicos especializados. “*Porque o professor não vai saber dar conta de tudo*” - essa foi uma das falas feitas pela formadora. Sobre essas falas e o encontro com a metodologia do Despertar, nós acreditamos serem necessárias algumas análises, principalmente porque o nosso encontro foi feito numa perspectiva contrária.

Essa perspectiva a qual tomamos como ponto de referência se contrapõe à discussão atual que se direciona, sobretudo à Base Nacional Comum Curricular. Ao apresentarmos as Diretrizes, buscamos historicizar o processo de luta que levou à construção da Educação do Campo como política pública.

Primeira análise que fizemos diz respeito à linha metodológica divergente entre a formação do Despertar e a nossa, que é fruto de uma pesquisa assentada num método de análise da totalidade das relações sociais, com vistas à emancipação humana e à superação das classes. Enquanto o referido programa fomenta a lógica mercadológica no campo, nós trabalhamos na perspectiva da emancipação; enquanto as formadoras demonstravam e defendiam como o Programa já trazia os pressupostos da BNCC, nós pretendemos discutir de uma forma crítica a formação do currículo das Escolas do Campo.

Para fazermos essa discussão, primeiro, precisa ficar claro qual a concepção de currículo a qual acreditamos. Saviani (2008) explicita a necessidade de se definir realmente o que é o currículo. Ele faz isso para se distanciar de concepções de educação que acreditam que currículo é tudo aquilo que se desenvolve na escola. Para o autor, ao tomar essa afirmativa como verdadeira, corre-se o risco de priorizar ações secundárias em detrimento do que é essencial. Por isso, o autor define currículo como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (SAVIANI, 2003, p. 18).

A função da escola seria acompanhar de perto e garantir a seleção dos conhecimentos, de forma a priorizar aquilo que o ser humano precisa conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2004), porque, considera-se que, só assim os indivíduos poderão desenvolver as condições de enfrentar as situações de exploração de classe a quais estão submetidos. Entretanto, a BNCC segue uma lógica contrária, pois a sua ênfase está nas competências. Branco *et al.* (2018, p. 59) colabora dizendo que:

No que se refere a sua organização, a BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15). Na seção “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento explicita que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2017a, p. 15)

A respeito dessa ênfase nas competências, Marsiglia *et al.* salienta que:

Ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho

formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação ‘flexível’. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118)

São duas concepções que se distinguem quanto aos objetivos: a primeira busca a apropriação pelo ser humano dos conhecimentos historicamente construídos de uma forma que o processo de ensino aprendizagem parta de uma apropriação crítica, conforme foi explicitado pelos passos elencados por Saviani (2012); a segunda objetiva a formação para as demandas de trabalho capitalistas, que a cada dia aumenta a ênfase na competição e na meritocracia que prega e expande o conceito de empreendedorismo, como se esse não refletisse, na totalidade, a precarização do trabalho, que se torna cada vez mais flexível e alienado. Neste sentido, fazemos um apontamento sobre a ótica capitalista de formação que visa o atendimento das demandas do mercado. Marx (2017) diz que:

Sob a aparência de um reconhecimento de homem, a economia nacional, cujo princípio é o trabalho, é, portanto, apenas a realização consequente da renegação do homem, já que ele mesmo não se encontra mais em uma tensão exterior com a essência externa da propriedade privada, mas tornou-se essa essência tensa da propriedade privada. O que antes era ser exterior a si, real exteriorização do homem, tornou-se apenas ato de exteriorização, de alienação. Logo, se aquela economia nacional começa sob a aparência do reconhecimento do homem, de sua autonomia, de sua autoatividade, etc., e como ela coloca a propriedade privada na própria essência do homem, que não pode mais ser condicionada pelas *determinações das propriedades* locais, nacionais, etc., como uma *essência existente fora dela*, torna-se, então, uma energia *cosmopolita*, universal, que derruba toda barreira, todo vínculo, para se colocar como a única política, universalidade, limite e vínculo – no desenvolvimento seguinte, ela deve rejeitar essa *hipocrisia* e aparecer em seu *completo cinismo*. (MARX, 2017, p. 224-225, grifos do autor)

Marx discute no excerto, sobretudo, a forma como o capital se apropria de maneira sorrateira das relações de trabalho e produção para a alienação do ser humano e, assim, toma a sua essência, primeiro de forma disfarçada, mas, posteriormente, como propriedade e completa liberdade. A educação está nessa totalidade das relações capitalistas.

Quanto ao Programa Despertar, Cardoso e Souza (2019), apresentando e discutindo dados de uma pesquisa realizada no município de Medeiros Neto – Ba, mostram que os professores que lidam com o referido Programa acreditam que o mesmo é apenas mais um trabalho para aumentar a carga horária de trabalho docente, e que não dá autonomia aos professores, impondo uma visão unilateral. Para estes últimos autores, o referido Programa:

[...] visa a implantação e manutenção do agronegócio na realidade campesina do município, para tanto, a escola é utilizada como subterfúgio para disseminar na comunidade, a visão unilateral das empresas do agronegócio, e de forma indireta, culpabilizar o pequeno agricultor e as pequenas comunidades pela degradação ambiental. (CARDOSO; SOUZA, 2019, p. 188)

Outro aspecto a destacar é a necessidade de o mencionado Programa estabelecer as relações entre público e privado, e o achatamento curricular, numa ótica de formação dos sujeitos para o trabalho alienado. A esse respeito, destacamos a fala de Peroni (2006), pois segundo essa autora, a concretização dessas alianças:

[...] demonstra como parcerias público-privadas trazem consequências para a educação pública e principalmente para a autonomia docente, já que o privado, por se considerar parâmetro de qualidade interfere na educação pública, restringindo muito a autonomia docente e as possibilidades de construção de uma gestão democrática na educação. Principalmente, ao definirem previamente o currículo, a metodologia, a formação docente, a avaliação, enfim tem um impacto enorme na concepção pedagógica de escola e em sua gestão. (PERONI, 2006, p. 11)

Outro fator que ficou explícito foi a preocupação entre o alinhamento das ações do programa à BNCC, uma vez que a todo momento a formadora abordava quais as competências da Base que estavam presentes nas proposições trazidas pelos professores na apresentação da sequência, numa tentativa de mostrar como o programa e a BNCC contemplam o trabalho nas escolas do campo.

Tendo observado essas falas, nós nos atentamos em trazer essa questão já para o primeiro debate. Ao apresentarmos a discussão inicial, após retomarmos os objetivos da pesquisa para os docentes, e de fazermos um diálogo sobre o histórico da Educação do Campo por meio da apresentação de uma linha do tempo, na qual trouxemos alguns artigos das DOEBEC (2002, 2008), selecionamos os artigos que identificam quem são os povos do campo, o respeito às especificidades e a necessidade de propostas pedagógicas e organização escolar própria.

E sentindo a necessidade de trazer um olhar mais aprofundado do que fora feito anteriormente pela formadora do Programa Despertar, inserimos uma discussão sobre o currículo, ainda que de forma rápida, pelo pouco tempo. Essa discussão visou demonstrar como a BNCC está alinhada aos interesses do mercado e construída com forte participação da iniciativa privada, portanto, distanciada das lutas pela Educação do Campo. Neste sentido, fizemos uma discussão sobre o interesse por cumprimento de

metas, como o IDEB, inclusive, fazendo demonstrações de dados da pesquisa trazidos por eles, o que gerou uma discussão com a participação de várias pessoas.

Avaliamos o primeiro encontro como positivo pela colaboração e participação ativa dos professores no debate. Para sabermos a avaliação destes, disponibilizamos para os três gestores presentes um *link* para avaliação no *google* formulários<sup>2</sup> e pedimos para que enviassem aos respectivos grupos das escolas. Neste *link*, constavam três questões: uma fechada, que buscava mensurar de forma objetiva se a formação contribuiu para o conhecimento dos docentes, e as questões abertas, que pediam o comentário sobre o encontro e que dessem sugestões, respectivamente.

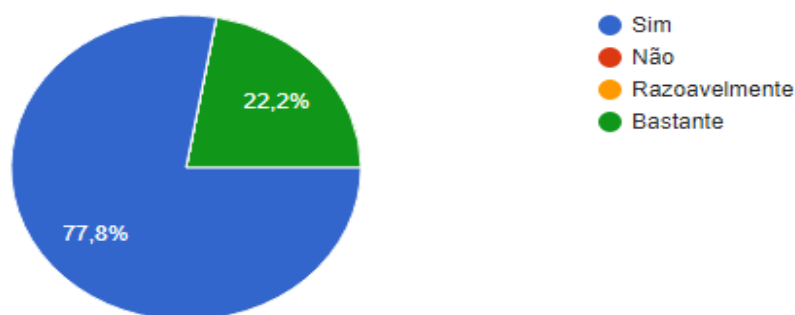
Neste encontro de formação, contamos com a participação de dez professores, dos quais nove responderam à avaliação - número que consideramos satisfatório, principalmente por ser através de uma ferramenta tecnológica, que precisava de internet para ser respondida.

Os dados obtidos revelam 77,8% dos professores avaliaram o encontro positivamente, como mostra o Gráfico 20, e 22,2% responderam que contribuiu bastante.

Gráfico 1 - Contribuição da formação

### A formação contribuiu positivamente para o seu conhecimento?

9 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Quanto às perguntas abertas, tivemos um resultado menor de respostas (sete). Na questão que pedia para que os professores comentassem sobre o encontro (Aprendizado, contribuições para a prática pedagógica), a maioria se limitou a responder que foi

<sup>2</sup> Plataforma digital do *Google* que serve como ferramenta de pesquisa para responder aos formulários é necessário acesso à internet.



“proveitoso”, “muito significativo”, “muito bom”. Dois professores foram além e comentaram:

O encontro foi muito rápido, porém significativo para refletir sobre o que está acontecendo com a educação pública. (Avaliação 6)

Importantes discussões. Levou a pensar no nosso papel e na importância de conhecer as leis e políticas para a educação do campo. (Avaliação 7)

A última questão consistia em captar sugestões. Seis professores opinaram e as respostas foram:

Que continue com mais inovações e que não deixe de ser um trabalho voltado à Educação do Campo. *Avaliação 1.*

Mais encontros. *Avaliação 2 e 5.*

Fazer mais vezes. *Avaliação 3.*

Muito significativa. *Avaliação 4.*

Continuar as discussões. *Avaliação 6.*

Trazemos a Figura 2 para demonstrar alguns momentos do encontro formativo, realizado na Escola Municipal Maximiano da Silva, localizada na Fazenda Santa Sofia, área Rural do município de Nazaré-Ba.

Figura 2 - 1º encontro formativo



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O segundo encontro, feito em agosto de 2019, objetivou discutir o *Planejamento e currículo nas escolas do campo*. Em forma de roda de conversa e leitura, buscamos ouvir os professores através de algumas problematizações, tais como: Qual a importância do planejamento no seu dia a dia? Qual o objetivo principal? O que vinha a ser currículo

para eles? Como era elaborado esse currículo. Essas indagações foram sendo discutidas mediante roda de conversas e retomadas a partir da leitura de parte do texto *A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo*, de Demerval Saviani. No texto, Saviani discute a importância da educação escolar, do professor, dos conteúdos para a emancipação humana. Durante a discussão, pontos como a BNCC e as demais políticas educacionais - que implícita ou explicitamente acabam esvaziando a formação dos indivíduos, pois refutam/buscam diminuir a importância da socialização do saber sistematizado e voltam-se a pressupostos didático-metodológicos cuja atividade de ensino e cujo papel do professor acabam em uma grotesca descaracterização, - foram surgindo e debatidos.

Acreditamos que a citação de Saviani nos faz compreender melhor a compreensão de Educação para a PHC.

Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado a priori, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (SAVIANI, 2016, p.35)

Figura 3 - 2º encontro formativo



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O terceiro ainda não tem data marcada, mas consistirá numa discussão acerca da avaliação numa perspectiva crítica, contrária à ótica neoliberal preconizada pelas avaliações externas. Neste encontro, o planejado é problematizar a avaliação, avaliação

processual, avaliação como ferramenta de poder e a serviço de quem está um ambiente escolar esvaziado de conteúdos e excludente. Como também, questionar a partir das discussões traçadas anteriormente: Podemos estabelecer melhores práticas avaliativas? Como podemos explorar mais a construção do conhecimento e a avaliação (contínua) para a emancipação dos sujeitos do campo?

Levaremos para mediar essas discussões o texto *Padronização, testes e Accountability: a dinâmica da destruição*, de Luiz Carlos de Freitas, que discute o papel das avaliações externas na privatização da educação pública. Esse texto nos permite problematizar o lugar da Educação do Campo para as políticas neoliberais de educação. Trazemos a fala de Freitas para exemplificar:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimizando, por exemplo, os povos do campo. (FREITAS, 2018, p. 81)

Apoiamos a fala de Freitas (2018) na compreensão de que a BNCC e as avaliações externas limitam o currículo aos testes padronizados, assim, tanto a parte diversificada quanto a comum ficam prejudicadas. O texto de Claudio Félix dos Santos *Da necessidade de superação do ‘aprender a aprender’ na formação de professores do campo: contribuições histórico-críticas* também será estudado e discutido por aprofundar a PHC e a ênfase na necessidade de ensino contrahegemônico que abra caminhos para uma formação humana mais emancipatória e isso, perpassa por bases sólidas de currículo, planejamento e avaliação.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução n° 2**, de 28 de abril de 2008. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

CARDOSO, J. da. S; SOUZA, J. N. de. Da precarização à proletarização do trabalho docente: os impactos do programa despertar no âmbito da Educação do Campo, no município de Medeiros Neto/Ba. *In*: SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M; CAETANO, M. R. (Orgs.). **Políticas Educacionais no cenário brasileiro: reificações e contradições no sistema capitalista**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

COELHO, G. L. S; ARAÚJO, G. P de. **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo**. Palmas: EDUFT, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVOURA, T. N; SANTOS, C. E. F. dos. Pedagogia histórico-crítica na educação escolar do MST: em defesa da escola, da apropriação do conhecimento sistematizado e da humanização dos indivíduos na luta pela emancipação humana. **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. – Campinas, SP: Autores associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

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

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, A. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, mai./ago. 2006.

