

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KRISTINE LOURENÇO**

**ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE VERSAM SOBRE A  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO EM DOMINGOS MARTINS À  
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

VITÓRIA - E.S.  
2016

**KRISTINE LOURENÇO**

**ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE VERSAM SOBRE A  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO EM DOMINGOS MARTINS À  
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina G. Marsiglia

VITÓRIA - E.S.  
2016



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

- L892a Lourenço, Kristine, 1970-  
Análise dos documentos oficiais que versam sobre a  
educação infantil do/no campo em Domingos Martins à luz da  
pedagogia histórico-crítica. / Kristine Lourenço. – 2016.  
86 f.
- Orientador: Ana Carolina Galvão Marsiglia.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.
1. Educação de crianças – Domingos Martins (ES). 2.  
Educação rural – Domingos Martins (ES). 3. Infância. 4.  
Pedagogia crítica. 5. Professores – Formação. 6. Teoria crítica –  
Educação. I. Marsiglia, Ana Carolina Galvão, 1974-. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---

**KRISTINE LOURENÇO**

**ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE VERSAM SOBRE A  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO EM DOMINGOS MARTINS À  
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Centro de Educação  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Centro de Educação  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Soares Della Fonte  
Instituto Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades  
Membro externo

**Local:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação  
UFES – Campus de Goiabeiras

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é um ato de demonstração de gratidão, é oferecer graças, reconhecer o que o outro proporcionou a você. Dessa forma, são tantos agradecimentos que fico receosa de me esquecer de alguém, mas preciso iniciar pela minha mãe que, em meio a tantas dificuldades, conseguiu criar-me sozinha, não poupou esforços para me oferecer condições de estudo, já que o seu desejo de estudar foi negado por esse capitalismo que expropria a vida das pessoas.

Aos meus filhos, Thays e Matheus, que me incentivaram o tempo todo, compreenderam os meus nervosismos e também conseguiram me fazer rir para descontrair e retomar os estudos.

Ao meu companheiro Edmar, pela proeza de silenciar o ambiente para que eu pudesse estudar.

À amiga Ana Paula do Patrocínio Holzmeister, que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, que esteve ao meu lado na elaboração do Projeto de Pesquisa e brindou comigo cada vitória.

À Mônica Nickel, sem você seria difícil chegar até aqui! Obrigada!

A todos os colegas de trabalho de Vitória e Domingos Martins-SECEDU, obrigada pelo incentivo.

À Roseli Gonoring Herh, secretária de Educação de Domingos Martins, que se empenhou pessoalmente para minha liberação para o estudo.

Às professoras Silvana Ventorim e Sandra Soares Della Fonte, pela participação na banca de defesa.

À professora Ana Carolina Galvão Marsiglia, pelo seu profissionalismo, pela seriedade e compromisso com que me orientou em todos os momentos, retomando muitas vezes o assunto que não havia compreendido. Agradeço por ter sido sua orientanda e ter tido a oportunidade de aprender tanto ao longo desse período em que pudemos conviver.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa pelo tempo que estivemos juntos.

## RESUMO

Constitui-se como objetivo desta pesquisa analisar documentos oficiais do município de Domingos Martins, os quais versam sobre a Educação Infantil do/no campo, à luz da pedagogia histórico-crítica. Os documentos analisados foram o Plano Municipal de Educação (2015-2025), o Documento Curricular da Rede Municipal de Educação (2016) e o Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Germano Gerhardt” - 2015. Além disso, procuramos constatar o alinhamento dos documentos martinenses aos documentos que circulam no âmbito da educação brasileira de forma geral, dominada pelas referências teóricas das pedagogias do “aprender a aprender”. Buscamos defender que tanto a escola do/no campo quanto a escola da/na cidade precisam lutar contra o capital, contra o saber hegemônico, contra a desumanização do indivíduo; mas, para tanto, precisamos reconhecer que não pode haver diferenciação entre o ensino do meio urbano e do meio rural, no sentido de sua generalidade, garantindo sua especificidade, uma vez que os indivíduos do campo, assim como os da cidade, possuem o direito de acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Por conseguinte, pretendemos contribuir com as discussões a respeito dos processos educativos das crianças pequenas (0 a 3 anos) e em idade pré-escolar (4 a 6 anos), postulando uma Educação Infantil que desmistifique o ideário pedagógico do “aprender a aprender”, que tem se colocado hegemonicamente na educação brasileira. Nesse sentido, a defesa da pedagogia histórico-crítica se articula à sistematização dos saberes produzidos pela humanidade, ao trabalho realizado nas escolas e ao processo de enfrentamento da luta de classes, compreendendo que a escola é o espaço institucionalizado e destinado à socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos e que, portanto, colaboram para a transformação dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação do/no Campo. Educação Infantil. Formação de professores. Domingos Martins. Pedagogia histórico-crítica.

## ABSTRACT

This research has as objective to analyze the official documents from Domingos Martins county which talks about children schooling in the field of critic-historic education. The analyzed documents were the ones from education county from (2015-2015), the curricular document from the city's education system (2016) and the political education project from children school called "Germano Gerhardt" - 2015. Besides that, this research is to try to establish the alignments of documents from Domingos Martins to the documents that are around the Brazilian education in a general way, taking into consideration the theoretical references from the education system from "Learn how to learn". We tried to defend that either in the school from the countryside or in the school from the city need to fight against unfair distribution of income, against the hegemonic knowledge, against the dehumanization of the human being, but in order for this to occur, we need to recognize that there is no difference between the countryside school education and city's school education, in a generalized way which guarantees its expertise, once the individuals from the rural area and the city have the rights to have access to knowledge historically produced by humankind. Therefore, we try to contribute with the arguments considering the education processes from children around (0 to 3 years old) in the age of pre-kindergarten (4 to 6) forwarding children education that demystify the ideal education from "learn how to learn" that has positioned the hegemony in the Brazilian education. In this sense, the defense of historically critical education articulates the systematically from knowledge produce by humankind on the projects done in the schools and the process facing the fight in the society, understanding that the school is a space institutionalized by the socialization of knowledge very well developed that collaborates to the change of individuals.

**Keywords:** Education in the countryside. Children's education. Domingos Martins. Historical-Critical Pedagogy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEC - Campanha Nacional das Escolas Comunitárias  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EC - Educação do Campo  
EF - Ensino Fundamental  
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental  
ENERA - Encontro Nacional da Reforma Agrária  
FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96  
MEC - Ministério da Educação e da Cultura  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PME - Plano Municipal de Educação  
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PRONERA - Programa Nacional da Reforma Agrária  
PSEC - Planos Setoriais de Educação e Cultura  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECEDU - Secretaria de Educação de Domingos Martins  
UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 A QUESTÃO AGRÁRIA</b> .....	11
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	22
<b>2.1 Educação infantil: da negação do direito ao assistencialismo</b> .....	23
<b>2.2 Teorias pedagógicas hegemônicas e implicações para formação dos indivíduos</b> ...	30
<b>2.3 Pedagogia histórico-crítica: percurso, avanços e desafios</b> .....	39
<b>3 DOMINGOS MARTINS: TEXTO E CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	48
<b>3.1 Aspectos históricos e culturais de Domingos Martins</b> .....	49
<b>3.2 Aspectos gerais da educação de Domingos Martins</b> .....	53
<b>3.3 A trajetória do Plano Municipal de Educação de Domingos Martins para a educação infantil</b> .....	56
<b>3.4 O Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins</b> .....	63
<b>3.5 Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Germano Gerhardt” - 2014/2015</b> .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil do/no Campo à luz da pedagogia histórico-crítica, no município de Domingos Martins. Dessa forma, fazem parte de nossa análise os seguintes documentos: o Plano Municipal de Educação (2015-2025), o Documento Curricular de Rede Municipal de Educação (2016) e o Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil “Germano Gerhardt” - 2015.

Antonio Gramsci (2000, p. 15-53), pensador italiano, no número 12 de seus *Cadernos do cárcere*, define define o intelectual pela forma como sua atividade se insere na totalidade das relações sociais. Newton Duarte (2010, p. 61-61), com base no pensamento gramsciano, afirma:

[...] o que torna alguém um intelectual não é o fato de realizar uma atividade na qual predomina aspectos intelectuais, mas o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função intelectual, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. [...] Se a existência dos intelectuais está relacionada à divisão social do trabalho, isto é, à propriedade privada, então um primeiro critério para definir um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha com a divisão social do trabalho e com a apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como da riqueza espiritual.

A sociedade utiliza-se da formação de intelectuais com o propósito de colocá-los à disposição tanto da riqueza material como da riqueza espiritual. Segundo Duarte (2010, p. 63), Gramsci relaciona a capacidade de um país de produzir máquinas que constroem máquinas e a capacidade de formar intelectuais, pois ambas indicam o grau de complexidade de uma nação. “O intelectual formados nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação escolar lidam com o sistema escolar, e, no caso dos mestres e doutores, eles têm por atividade intelectual a pesquisa sobre a educação em seu país.”

O intelectual crítico, porém, não pode rejeitar a ciência, a cultura clássica e a educação escolar burguesas porque elas foram produzidas pela divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade do capital. Outro preceito para definir um intelectual crítico em educação é que ele deve se posicionar contrariamente ao parâmetro utilizado pelo processo de divisão social do conhecimento, que ocorre no sistema escolar, e direcionar-se para uma forma por meio da qual todas as crianças e jovens possam se apropriar do patrimônio científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade até os dias atuais, sem diferenciação de nenhuma natureza.



Duarte (2010, p. 67-68) destaca como critério de adequação das atividades realizadas em programas de pós-graduação em educação ao objetivo de formação de intelectuais críticos,

[...] o fato de promoverem em maior ou menor grau o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam de forma teórica ou prática, direta ou indiretamente, para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização pública, gratuita e laica. Uma escola que efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano.

Outro fator que precisa ser considerado, nos programas de pós-graduação, visando a formação de intelectuais críticos, diz respeito à qual concepção de educação os pós-graduandos desejam assumir no que se refere às relações entre os seres humanos e o *lócus* da educação escolar. Nessa perspectiva, Duarte (2010) reflete sobre as condições atuais do país, as quais não contribuem para a formação de intelectuais críticos que possam ocupar os espaços de luta e resistência aos ditames do capital, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas. Segundo o autor, com essas dificuldades, o que permanece é o sentimento de realização de intelectuais críticos que se uniram à luta.

Assim, ao longo da caminhada da produção da pesquisa, pude notar a minha transformação pessoal em uma intelectual crítica que pode contribuir para a luta da classe trabalhadora e para uma educação escolar pública e de qualidade.

Como dissemos, esta dissertação teve como propósito analisar os documentos oficiais da educação de Domingos Martins à luz da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e, assim, se constituiu uma pesquisa de análise documental e bibliográfica. Utilizamos como fontes de pesquisa autores de referência da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (ARCE e MARTINS, 2007; DUARTE, 2006; MARSIGLIA, 2011; MARX, 1984; SANTOS, 2013; SAVIANI, 2003; VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 2006), estudos e documentos do cenário nacional relacionados ao tema pesquisado, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Plano Municipal de Educação de Domingos Martins (2015-2025), Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins e Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Germano Gerhardt”.

Em termos de estruturação, a presente pesquisa se encontra dividida em três capítulos, a saber: **A questão agrária**, no qual especificamos o processo de expropriação

sofrido pelo povo brasileiro com a chegada dos portugueses e a desqualificação e desmerecimento que o trabalhador vem sofrendo pela privação dos seus direitos como parte do gênero humano. Ainda nesse primeiro capítulo discutimos o processo histórico da Educação Rural e Educação do/no Campo.

No segundo capítulo, intitulado **A educação infantil**: teorias pedagógicas hegemônicas e a pedagogia histórico-crítica, apresentamos uma caracterização da educação infantil em termos históricos, seguido de considerações sobre as teorias pedagógicas hegemônicas em educação na atualidade e os princípios da pedagogia histórico-crítica.

O terceiro capítulo, denominado **Domingos Martins**: texto e contexto educacional, analisamos o Plano Municipal de Educação (2015-2025), Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins (2016) e o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Germano Gerhardt” (2014-2015), visando verificar as transformações, avanços, recuos e contribuições para novas reflexões.

Perante o exposto, esta pesquisa anuncia-se como uma contribuição acadêmica para as discussões sobre a educação no campo e a educação infantil.

## 1 A QUESTÃO AGRÁRIA

O presente capítulo aborda a articulação existente entre a temática agrária e a educação no campo, analisando sua trajetória histórica no Brasil, as discussões que emergiram ao longo das últimas décadas referentes à educação rural e suas transformações. Os estudos e as ações dos movimentos sociais ligados à situação campesina destacam a necessidade de uma educação diferenciada para a população do campo em relação à ofertada para a população urbana, o que justifica nossas reflexões aqui apresentadas.

O momento atual vivido pelos povos do campo e da cidade apresenta profundas transformações no modo de produção e nas relações sociais, o que vem ocasionando, entre outros fatores, um aumento considerável dos bolsões de pobreza, tanto nos meios urbanos como nas áreas rurais. A classe trabalhadora está entregue às mais avançadas formas de precarização do trabalho, as quais originam muitos e diferentes tipos de violência. Segundo Frei Betto<sup>1</sup>:

A crise brasileira traduz o esgotamento de um modelo neodesenvolvimentista que sacramentou, em nível macro, o capitalismo neoliberal e, no micro, o paternalismo populista de benefícios aos mais pobres. (BETTO, 2012, n.p.).

As constantes crises políticas, econômicas, sociais que se dão no cenário brasileiro acabam influenciando e impactando severamente as formas de se programar e implantar as políticas de atendimento à sociedade brasileira. Considerando tais problemáticas, podemos dizer que o capitalismo vem causando sérios danos em todos os segmentos da sociedade e, conseqüentemente, na educação. O sistema capitalista vem assombrando a vida da classe trabalhadora com o aumento do desemprego e das taxas de juros, com efeitos devastadores na geração de renda, além da luta pelo poder por forças antagônicas e o alto nível de corrupção que se alastra por toda a esfera pública.

No Brasil, o capitalismo neoliberal apresenta-se multifacetado, ao proporcionar facilidades de crédito, desonerações tributárias, salário mínimo corrigido anualmente conforme a inflação e um maior acesso ao mercado para a população. Essas ações privilegiam o consumo em detrimento da produção e caracterizam a política pública dos últimos 12 anos, porém faltam bases sustentáveis para garantir o acesso a bens de consumo em longo prazo. Frei Betto (2015, n.p.) afirma:

---

<sup>1</sup> Frade Dominicano Carlos Alberto Libânio Christo, mais conhecido por Frei Betto, formado em Antropologia, Filosofia, Jornalismo e Teologia, autor de dezenas de livros publicados no Brasil e no exterior, contemplando vários temas, com destaque para educação popular, literatura e teologia.

O paternalismo populista teve início quando se trocou o Fome Zero, um programa emancipatório, pelo Programa Bolsa Família, meramente compensatório. Passou-se a dar o peixe sem ensinar a pescar. Embora 36 milhões de pessoas tenham saído da miséria, nada indica que, com o atual ajuste fiscal, número igual de brasileiros não resvalará para a carência extrema, sobretudo impelida pelo desemprego. O governo facilitou o acidental, não o essencial. O acesso aos bens pessoais, como produtos da linha branca (geladeira, máquina de lavar, fogão, micro-ondas etc.), não foi complementado com o acesso aos bens sociais: educação, saúde, transporte público, segurança e moradia.

No contexto do campo, os reflexos da crise atual têm impactado profundamente o modo de produção, as formas de ocupação das terras e a exploração desumana dos trabalhadores rurais. Há uma parcela ínfima da sociedade com muito dinheiro e terras, em oposição a uma considerável parcela da população que vive com poucos recursos e em condições mínimas de sobrevivência.

Em face dessa realidade questionamos sobre como as políticas públicas educacionais dos entes federados, estaduais e municipais têm sido elaboradas e que efeitos têm acarretado para a vida dos povos do campo, em especial para crianças e professores que atuam nas regiões campestres, muitas vezes negligenciados pelo poder público. Conforme abordado por Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra (2010, p. 256):

[...] sobre o projeto educativo dos trabalhadores rurais que lutam pela terra e por melhores condições de vida e de trabalho nas mais diversas regiões do país, principalmente na busca da compreensão das origens das propostas pedagógicas elaboradas e praticadas para e junto ao homem que, habitando no campo, dele retira seus meios de sobrevivência. Estamos falando da denominada educação do campo.

No Brasil, as discussões e embates relacionados ao modelo de educação que é direito dos povos do campo e articulado à questão da terra estão em evidência no momento, pois ainda não houve avanços na distribuição e nas formas de ocupação das terras, nem na implantação de um projeto educativo adequado aos campestres. Em relação à temática agrária, esse assunto é alvo de constantes conflitos entre aqueles que se apropriam da terra de forma irregular, visto que a distribuição não ocorre igualmente, pois, pelo contrário, há uma grande concentração de renda sob o domínio de uma pequena parcela da sociedade – grandes latifundiários, ou seja, fazendeiros, pecuaristas, empresários do ramo agroindustrial, entre outros segmentos. Tais grupos, mesmo sendo

restritos e seletos, conseguem mobilizar e impactar todo o país pela centralização do poderio econômico em suas mãos. Por outro lado, existe uma parcela considerável da população que luta pelo direito de acesso às terras, às linhas de financiamento e aos programas sociais que incentivem e qualifiquem a vida no campo.

Como possibilidade de reverter tal situação, os Governos Federal, Estadual e Municipal, os movimentos sociais e organizações civis – cada um em seu espaço de atuação – vêm propondo medidas para a elaboração e desenvolvimento de ações conjuntas. Apesar desse esforço, entretanto, a solução para o problema agrário no Brasil ainda se encontra distante, uma vez que continua permeada por grandes interesses econômicos de uma burguesia que trabalha para a perpetuação de seu domínio.

Para enfrentar tal realidade no campo da luta e da resistência, algumas forças sociais e lideranças se uniram para defender, ampliar e manter seus direitos. Nessa luta desigual muitos permanecem acampados debaixo de lonas nos acampamentos distribuídos por todo o país e outros grupos procuram espaços para fomentar o debate; mas no geral todos ficam à mercê da lentidão dos governos no que tange à questão agrária e, mais especificamente, à desapropriação de terras.

Simone Freire (2015, n.p.), editora do sítio de notícias “Brasil de Fato”, transcreve a afirmação de Kelli Mafort, coordenadora do Setor de Gênero Nacional e integrante do grupo estudos do MST, que explica como a lentidão da reforma agrária pode ser atribuída ao predomínio do agronegócio no campo e também à especulação imobiliária.

A reforma agrária está bloqueada pela força que exerce o agronegócio e a especulação imobiliária. Estamos em luta para não perder nenhuma conquista e para desbloquear a reforma agrária e o contingenciamento do orçamento.

Como resultado da organização e luta dos trabalhadores pela Reforma Agrária, de 2003 a 2011 foram criados em todo o país 3.748 assentamentos, totalizando 50,7 milhões de hectares, nos 2.081 municípios brasileiros, beneficiando 556,1 mil famílias. Os acampamentos concentram famílias de trabalhadores rurais que aguardam por um pedaço de terra a ser doado pelo governo. De acordo com dados preliminares da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), em 2015, 81.000 famílias estão acampadas sob a coordenação do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Brasil (MSTTR) e 200 mil famílias ao todo sob a coordenação de todos os movimentos sociais do

campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em relatório produzido com o intuito de mostrar o aumento na concentração de terras no Brasil, observa:

O Brasil se mantém como um dos países do mundo com maior concentração de terras. Cerca de 200 mil camponeses continuam sem ter uma área para cultivar, em um problema que o primeiro governo da presidente Dilma Rousseff fez muito pouco para aliviar. (MST, 2015, n. p.).

O MST assinala também que no quadriênio de 2011-2014 foram constatados os piores indicadores relacionados à Reforma Agrária dos últimos 20 anos. Nesse período, ocorreu uma redução no número de assentamentos novos ou de titulação de territórios indígenas e quilombolas, mas houve um aumento nos investimentos relacionados ao agronegócio. De acordo Cristine Fontenele, em artigo publicado para o sítio de notícias “Brasil de Fato”, a situação dos povos indígenas e quilombolas foi duramente criticada pelo presidente do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Dom Erwin Kräutler:

Durante a recente 53ª Assembleia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o bispo apresentou, em relatório, dados e informações que comprovam a omissão dos Três Poderes – Executiva Legislativa e Judiciária – em relação aos direitos indígenas e disse que estamos vivendo “um dos piores momentos pós-Constituição de 1988”, no que diz respeito aos direitos territoriais dos povos originários. Kräutler denuncia no informe a realidade de 305 povos indígenas que estão sendo tratados como “estrangeiros e invasores” de propriedades. Emendas constitucionais que propõem a revisão de terras indígenas já demarcadas, a exemplo da PEC 215/2000, favorecem também a bancada ruralista. Esses projetos, divulgados como de “interesse nacional” ou ‘interesse comum’, na realidade, não gerariam o bem “comum” e sim o bem de alguns setores do mercado e da economia, como empreiteiras, mineradoras, usineiros e empresas de energia hidrelétrica e do agronegócio. Para o presidente do Cimi, o Poder Judiciário prolifera ações contra as demarcações de terras, e a política do Poder Executivo é ficar refém do agronegócio, sendo por isso, “francamente, anti-indígena”. (FONTENELE, 2014, n.p.).

João Pedro Stédile (STÉDILE, 1999, p. 57), afirma que, neste país, luta-se pela terra,

[...] desde que os portugueses aqui chegaram, em 1500. Como não reconhecer a herança que nos legaram os mártires de 500 anos de lutas? [...] a burguesia de hoje também não foi inventada, é resultado de 500 anos de exploração do povo brasileiro.

Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 12) declara que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em sua atuação contra o latifúndio há cinco séculos, registra uma história de famílias que lutam pelo acesso à terra, para trabalhar e para

[...] viver com dignidade. Constroem experiências de organização do trabalho e da produção, procurando enfrentar o modo capitalista de produção, resistindo à exploração e à expropriação. Executam experiências de desenvolvimento e de solidariedade, da mesma forma como criam uma mística em que acreditar no futuro é saber resistir no presente. Desafiando sempre.

Contudo, desde o processo da vinda da família portuguesa para o Brasil, datado de 1500, as questões referentes à propriedade privada e à economia centrada no mercado externo encontram-se no cenário dos embates. Assim sendo, não nos surpreendemos com o fato de que, ainda em 2015, os trabalhadores rurais sofram com a ausência do poder público, o que dificulta sobremaneira os investimentos no setor agrícola, bem como um modo de vida mais digno para aqueles que trabalham no campo. Podemos inferir, então, que os investimentos só chegam às classes dominantes, àqueles que trabalham em prol do agronegócio, da produção de alimentos transgênicos, das grandes empresas de celulose e soja. De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 260):

Embora tenha havido uma enorme transformação no campo, as condições de trabalho do assalariado e do pequeno produtor não avançaram muito, sobretudo, no que diz respeito aos rendimentos, apesar de toda tecnologia disponível. Mesmo com a disponibilidade de energia elétrica e a telefonia rural, como instrumentos reivindicados pelos ruralistas, ainda na década de 1920, a grande maioria dos trabalhadores do campo ainda não conseguiu acesso a esses bens. Também é necessário considerar que o êxodo rural só tem aumentado nos últimos cem anos, inchando os grandes centros urbanos e ampliando a miséria daqueles que trabalhavam na roça e migraram para a cidade, em busca de uma vida mais confortável. Contribuíram, para esse êxodo rural, a falta de uma reforma agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da conquista da terra, de forma que lhe possibilitasse tirar dela o seu sustento, bem como a implementação de políticas agrícolas que contribuíram com a concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela de nossa elite política e econômica. Assim, as questões que permeiam as discussões agrárias e a educação do/no campo estão relacionadas desde os primórdios da civilização, mais especificamente desde a época das comunidades primitivas, quando a vida humana acontecia a partir da vida tribal, fase em que os povos viviam em tribos. E que foi marcada por formas de subsistência desenvolvidas coletivamente, com ênfase na não

separação entre os processos de produção e educação, sendo portanto responsabilidade de todos.

Demerval Saviani (2014b, p. 26), sobre os modos de vida desses povos, atesta que:

Nas comunidades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Nessas condições, a educação se identificava com a vida.

Posteriormente, com o aumento da produção, surgiu a necessidade da divisão do trabalho, o que provocou a separação das formas de produção e da força de produção, isto é, o que antes era realizado em uma perspectiva de unidade entre o homem e o trabalho, passa a ser desvinculado. Surgiu assim a divisão de classes e também os proprietários e não proprietários de terra, uma vez que a terra não era mais de uso coletivo. Desse processo originou-se a propriedade privada. Para Saviani (2014b, p. 26), a partir desse período,

[...] tornou possível à classe dos proprietários viverem sem trabalhar. Claro, que, sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra tornou possível aos proprietários viver do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Dessa forma, podemos dizer que Saviani dialoga com Karl Marx, pois compreende a categoria “trabalho” como uma atividade fundamental do ser humano e examina os fatores que a transformaram em uma forma de alienação no capitalismo. Para Marx (2012), as transformações ocorridas ao longo da história surgiram primeiramente no campo da economia, causadas por contradições que se deram no interior dos modos de produção, depois direcionaram para refletir sobre como ocorreu a passagem de um modo de produção para outro em cada período histórico. Assim conforme mencionado anteriormente, quando se abordam os modos de produção, o objetivo é analisá-los de forma articulada ao modelo de educação vigente. De acordo com Saviani (2014b, p. 26):

Essa divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação. Introduziu-se, assim, uma cisão na unidade da educação antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira,



centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

No campo da educação houve uma transformação decorrente da mudança da vida em sociedade, uma vez que os homens foram divididos em classes. Nesse período, surgiram processos educacionais conforme as classes existentes: proprietários e não proprietários, resultando em homens livres e em homens que deveriam aprender o ofício de servir os que detinham o poder da terra. Conforme atesta Saviani (2014b, p. 267):

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um novo tipo de escola. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista, incorporando as formas de expressão escrita na própria organização da sociedade, gerou a necessidade de generalização da educação escolar forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

Ademar Bogo (2014, p. 181) também evidencia essa mudança:

Embora o sistema oficial tenha se desenvolvido no período da escolástica, ainda na Idade Média, para a modernidade, os objetivos da escola continuaram sendo os mesmos. Para os descendentes das classes dominantes, a escola continuou sendo o espaço da ilustração e preparação intelectual para ocuparem os cargos de comando nas empresas e na esfera política; para as massas populares, a escola, era vista como “reformatório” e espaço de inculcamento dos preconceitos morais; dos valores voltados para a compreensão e aceitação das disparidades sociais e, fundamentalmente, o local onde aprendessem a obediência à ordem estabelecida.

Podemos observar que o modelo capitalista tem como característica a exploração do trabalhador e a apropriação da riqueza proveniente do trabalho desde o seu início. O resultado disso foi a instauração de profundas desigualdades de ordem econômica e social. Marx (1988) critica uma sociedade que explora o indivíduo e enriquece o que explora. O trabalhador se torna mais miserável à medida que produz mais riquezas. Para Marx (1988, p. 27):

Mesmo na situação de sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, portanto, sobre trabalho e morte prematura, descer à [condição de] máquina, de servo do capital que se acumula perigosamente diante dele, nova concorrência, morte por fome ou mendicância de uma parte dos trabalhadores.

Marx (2012) critica também a economia e a sociedade que transformam o homem em uma mercadoria sem valor, critica a sociedade na qual seus membros são divididos em senhores e servos, ou seja, entre possuidores de propriedades e trabalhadores sem propriedades. O autor enfatiza que o capitalismo coloca em posições diferentes os que detêm o capital e os que trabalham para produzi-lo. Segundo o filósofo, o trabalho reduziu o sujeito da produção à mera mercadoria, não só uma mercadoria a mais, mas uma mercadoria barata e sem valor, que conduz o trabalhador a um estado de miséria absoluta e que se multiplica cada vez mais com o aumento da produção. Essa situação continua sendo observada e acontece até hoje nas relações entre patrão e empregado, independente da localização geográfica (urbano ou rural), ou seja, a exploração do homem trabalhador perdura.

Podemos constatar então que o sistema capitalista não significa apenas uma forma de ser da economia, mas existe porque se apoia em ideias, formas de agir e de pensar que progressivamente foram desenvolvidas e servem para justificá-lo. Assim, à medida que o trabalhador produz mercadorias, ocorre a sua desvalorização, ou seja, quanto mais produz, menos valor a mercadoria e o trabalhador adquirem. No entanto, o trabalho não produz apenas mercadorias, mas, ao mesmo tempo, produz também o trabalhador enquanto mercadoria e, nessa mesma proporção, produz bens. Nesse sentido, Marx (1988, p. 35) pondera:

A economia nacional considera o trabalho abstratamente como uma coisa; o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria, é muito procurada; se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço: o que força a isso é em parte a concorrência entre capitalista e trabalhador, em parte a concorrência entre trabalhadores.

Assim, compreendendo que a sociedade é o conjunto de relações sociais, Marx ressalta que, enquanto nas sociedades escravista e feudal havia uma relação absolutamente visível entre as classes por conta do estatuto da desigualdade, na sociedade capitalista as relações entre os homens são veladas, transformadas em relações entre coisas – mercadorias. Nestas, há um estatuto de igualdade que parte do ideário burguês de que todos são iguais perante a lei, ou seja, a exploração ocorre entre iguais.

Nesse sentido, se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), faz-se necessário um método, ou seja, uma teoria de interpretação que sirva de instrumento para a sua compreensão. Segundo Bezerra Neto (2010, p. 155),

Como a realidade é contraditória, histórica e dialética, e não apenas uma questão de escolhas de um cientista e/ou de um filósofo, necessitou de um método para entendê-la. Como a realidade é material, entendemos que o melhor método para o seu entendimento é o materialismo histórico e dialético, que vê a realidade como materialista histórica e dialética, buscando entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Marx (2012) objetivava compreender o modo de vida dos homens em sociedade a partir das condições materiais nas quais eles viviam e esse processo histórico foi chamado por Friedrich Engels, posteriormente, como materialismo histórico. “Nesse sentido podemos afirmar que o materialismo histórico, desenvolvido por Marx e Engels, funda-se no imperativo do modo social de produção da existência humana.” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010, p. 252).

Vale ressaltar que o surgimento do materialismo ocorreu com os pré-socráticos, visto que eles acreditavam que a matéria tinha precedência sobre o pensamento e a ideia, ou seja, o homem inicia suas reflexões filosóficas buscando compreender a si e ao universo, bem como procura encontrar as explicações da causa ontológica do cosmos e da vida. De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 252),

Quanto à origem da dialética, lembramos que esta forma de pensamento remonta aos pensadores da antiguidade clássica, dado que filósofos como Heráclito de Éfeso (540 a.C.), já a concebia como modelo de compreensão da realidade essencialmente contraditória e em permanente transformação. Porém, é em Hegel (1770-1831) que a dialética adquire acentuada importância enquanto método de investigação, muito embora consubstanciada, no plano ontológico, em uma concepção idealista. Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) modificam e superam todo o conhecimento até então acumulado, e dão ao materialismo e à dialética um sentido extremamente significativo.

No tocante a questão agrária, conforme se destacamos anteriormente, o acesso à terra ocorreu historicamente de maneira antidemocrática, pois ao longo dos séculos há trabalhadores que não são proprietários da terra e, por conseguinte, aqueles que lutam pelo acesso à terra. Diante do exposto e trazendo para a discussão proposta para este capítulo, precisamos destacar que tal situação mencionada acima atravessa a nossa sociedade desde a sua origem e é visível nos dias atuais. Dessa forma, torna-se fundamental evidenciarmos os

seguintes temas: propriedade privada, divisão do trabalho e luta de classes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como explica Bottomore (1988, p. 304), na teoria social marxista, o conceito de propriedade e algumas categorias correlatas (relações de propriedade, formas de propriedade) têm significado fundamental. Segundo

Assim, poderemos compreender a grande contradição relativa ao campo, em função de uma sociedade capitalista, a qual é a favor do avanço tecnológico e da necessidade do aumento de produção de matéria-prima; mas que expropria de todas as formas os trabalhadores, colocando-os sob condições de trabalho desumanas. Tal fato ocorre porque, para a burguesia rural, o mais importante é a produtividade e não as condições de trabalho a que são expostos os que precisam vender sua força de trabalho. Segundo Bogo (2014, p.198),

Não será a agricultura familiar ou camponesa nas suas unidades, que conterà os avanços transformadores comandados pelo capital, mas a junção das forças urbanas e rurais no mesmo esforço de aproveitamento das contradições criadas pelo capital para superá-las.

Conforme descrito anteriormente, no Brasil, a luta pela terra surgiu com a chegada da família real portuguesa e por meio da divisão do território nacional em enormes lotes de terra batizados dos como capitânicas hereditárias. Estas foram doadas para a nobreza e para as pessoas de confiança da Coroa Portuguesa e, assim, iniciou-se o latifúndio em nosso país. Tal fato também ocasionou o extermínio dos índios, promoveu e incentivou a escravidão dos negros e impulsionou a exploração pela indústria canavieira. De acordo com Bogo (2014, p.185),

O Brasil tem suas raízes agrárias, uma dimensão particular no sentido da definição do seu processo educacional. Pela mão armada, a classe

---

o autor, Marx não considerava a propriedade apenas como a possibilidade daquele que a possui de exercer os direitos de proprietário, ou como objeto dessa atividade, mas como uma relação essencial que tem um papel fundamental no complexo sistema de classes e camadas sociais. Marx já havia discutido, em várias ocasiões, a questão dessas diversas formas de propriedade e um exemplo encontra-se no *Grundrisse*: “A propriedade, portanto, significa originalmente – em suas formas asiática, eslava, antiga clássica e germânica – a relação do sujeito que trabalha (produtor ou autor reproduzidor) com as condições de sua produção ou reprodução enquanto tal. Terá, portanto, formas diferentes, dependendo das condições dessa produção.”

Segundo Bottomore (1988, p. 112), Marx define divisão social do trabalho como “[...] a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade. A seguir, assinala que a divisão do trabalho é uma condição necessária para a produção de mercadorias, pois, sem atos de trabalho mutuamente independentes, executados isoladamente uns dos outros, não haveria mercadorias para trocar no mercado. Mas a recíproca não é verdadeira: a produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência de uma divisão social do trabalho [...]. Isso sugere que há duas divisões sociais do trabalho inteiramente diversas a serem consideradas. Primeiro, há a divisão social do trabalho entendido como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente umas das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros. Em segundo lugar, existe a divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são todas executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo.”

Sobre o conceito de luta de classes, Marx afirma, no *Manifesto Comunista*, que “[...] a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classe[...]”; mas essa tese recebeu diferentes

dominante subjugou as línguas e as culturas nativas; sufocou as línguas e as culturas dos escravizados e imigrantes e, estabeleceu a ordem, a língua e a religião do colonialismo português.

Paralelamente a terra se transforma em uma mercadoria de exportação e o Brasil se torna a mercearia do mundo. Com isso, a transformação do espaço geográfico brasileiro priorizou as necessidades do mercado externo em detrimento da formação de uma economia interna.

Assim, em 1820, foi extinto o regime das sesmarias<sup>6</sup>, originado em Portugal e que consistia na distribuição de terras a sesmeiros, cuja principal função era estimular a produção canavieira no Brasil. Quando o titular não obedecia às normas estabelecidas, seu direito de posse era cassado. Em seguida, por volta de 1850, foi estabelecida uma nova legislação - a Lei das Terras - que regulamentava o critério de acesso à terra, porém tal lei nada mais era que uma reafirmação do latifúndio.

Enquanto a Lei das Terras vigorava no Brasil e impedia que milhares de camponeses tivessem acesso à terra, simultaneamente nos Estados Unidos, em 1862, o governo norte-americano, por meio do *Homestead act*,<sup>7</sup> doava terras a todos que desejassem trabalhar e nela produzir riquezas; contudo, mesmo com essa atitude, a visão estava impregnada pelo capitalismo americano de exploração dos trabalhadores. Já em solo brasileiro a partir de 1889, as conquistas relativas à terra passaram para o âmbito de controle dos governos estaduais, uma vez que nesse período a maioria dos brasileiros vivia no campo, predominavam os camponeses trabalhando nas terras dos latifundiários.

No que tange à educação nesse período, mais propriamente em 1549, iniciou-se com a chegada dos jesuítas, integrantes de uma ordem religiosa nominada como Companhia de Jesus, que tinham como objetivo catequizar os índios e convertê-los à fé

---

<sup>6</sup> A história territorial do Brasil tem início em Portugal, onde podemos encontrar as origens do nosso regime de terras. A ocupação das terras brasileiras pelos capitães descobridores, em nome da Coroa, trouxe o modelo português de propriedade para o Brasil. Antigo costume da região da Península Ibérica, as terras eram lavradas nas comunidades, divididas de acordo com o número de municípios e sorteadas entre eles, a fim de serem cultivadas. Cada uma das partes da área dividida levava o nome de sesmo. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/>. Acesso em: 29 jun. 2016.

<sup>7</sup> Dessa necessidade de expansão territorial, surgiu, no ano de 1862, uma política regimentada pelo governo norte-americano, chamada de *Homestead Act* ou Lei do Povoamento, que tinha como principal finalidade a ocupação das terras a oeste. Essa ocupação se deu a partir do momento em que o governo ofertou, por uma baixa quantia, uma gleba (lote de terra) para as famílias que aceitassem ocupá-las e cultivá-las. As grandes quantidades de estrangeiros que desembarcaram nos EUA vieram atraídas pela Lei do Povoamento. Disponível em: [brasilscola.uol.com.br/historia-da-america/lei-povoamento-os-povos-indigenas.htm](http://brasilscola.uol.com.br/historia-da-america/lei-povoamento-os-povos-indigenas.htm). Acesso em: 29 jun. 2016.

católica. Os jesuítas trouxeram com eles métodos pedagógicos para alfabetizar os índios, exercendo sobre eles uma dominação e posteriormente mudando seus hábitos e costumes. Durante a época em que esteve no Brasil, a Companhia de Jesus, fundada por Padre Manoel da Nóbrega, criou colégios e escolas de instrução elementar.

Podemos dizer que, desde os primórdios, já existiam modelos de educação diferenciadas e, no caso dos jesuítas, havia duas propostas de instrução: uma para os índios, – centrada na leitura, escrita e poucas operações – e outra voltada para os filhos dos colonos – caracterizada por um ensino mais culto. Durante os anos de permanência no solo brasileiro, os jesuítas exerceram uma prática pedagógica pautada na ausência de discussão, pois todo trabalho educativo prestado por eles era alheio aos interesses da Coroa Portuguesa, que não demonstrava esforço em estimular a fé da população e sim colocar o povo a serviço do Estado e, por esse motivo, acabaram por expulsar os jesuítas do Brasil.

Com a chegada da família real ao Brasil em 1807, ocorreram investimentos no ensino técnico e se multiplicaram as escolas de ensino superior, mas tanto no ensino primário como médio ocorreram poucos investimentos por um longo período. Segundo Silva & Mello (2009, p. 2),

Com o crescimento econômico e populacional do Brasil, surge a necessidade de criar um sistema escolar estatal, porém, a forte tradição religiosa ainda toma conta, se não das instituições escolares, dos professores formados nos colégios católicos. Esta situação se modifica, em parte, com a chegada da família real (1808), expulsa de Portugal pelos franceses. Vê-se a necessidade de criar na colônia instituições dela até então ausentes, como, por exemplo, a imprensa, a capital, bibliotecas e museus, além das instituições escolares primárias e superiores, para atender à demanda de profissionais liberais; neste período também são instituídas as academias militares.

Somente após a independência do Brasil, a partir de 1822 e de um modo bem simplório, é que surgiram os primeiros sinais do ensino como instrução. A primeira Constituição Brasileira de 1824 traz uma ressalva: a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos e responsabilidade da nação. Posteriormente, transferiu-se para os governos estaduais a responsabilidade com a educação primária e secundária.

Já entre o período de 1889 a 1929, a educação brasileira sofreu influência de pensadores de outros países, defensores de um ensino livre, leigo e gratuito; mas a realidade educacional do país nessa fase era catastrófica, o analfabetismo pairava a casa dos 65%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 1930, houve um enfraquecimento político das oligarquias rurais e, nesse mesmo período, Getúlio Vargas tornou-se presidente do Brasil. No entanto, os latifundiários continuaram como a classe dominante e essa realidade produziu muitas desigualdades sociais. No nordeste brasileiro, por exemplo, dominado pelo latifúndio, o problema da fome enfrentado pelos camponeses se transformou em uma das principais causas da migração de milhares de nordestinos para as grandes cidades do sudeste. Segundo Ramal (2011, p. 2),

Os anos que se seguem da República Velha, no que tange ao poder político, foram marcados pela alternância de governos em sua maioria liderados por fazendeiros da elite mineira e paulista, período que ficou conhecido como a República das Oligarquias, dominada pela política do café-com-leite. Este nome bastante emblemático representava a alternância do poder político no país, na sua maioria entre os fazendeiros produtores de vaca e os grandes produtores de café do Brasil.

Nesse respectivo período, no contexto educacional, institui-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e desponta uma efervescência do movimento escolanovista, assim denominado tanto no cenário brasileiro como no internacional. Havia também em nível mundial um grande processo de industrialização e de expansão das cidades e com isso alguns grupos de intelectuais brasileiros passaram a defender a necessidade de preparar o país para acompanhar o desenvolvimento de outros países. Para eles, a educação era a mola propulsora para a promoção das reformas requeridas, desde que fosse um sistema educacional público, que pudesse combater as mazelas da sociedade brasileira. Tal proposta contou com a adesão de importantes pensadores brasileiros: Rui Barbosa, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.

Assim o movimento escolanovista teve grande repercussão na educação brasileira, possibilitando que alguns de seus defensores expressivos ocupassem cargos representativos na política educacional do governo brasileiro. No entanto, a defesa a esse movimento não era unanimidade entre a elite educacional brasileira, pois entre seus opositores encontrava-se Sud Menucci, possuidor de um cargo público de alta relevância para época e também professor. As suas sérias críticas baseavam-se no seu entendimento de que a proposta defendida por eles era fundamentada em um modelo de educação voltado para a industrialização e a tentativa de reproduzir métodos desenvolvidos em outros países era uma proposta equivocada.

Por diversas vezes, Sud Menucci se dispôs com vários defensores do movimento escolanovista por discordar do modelo defendido por eles, pois acreditava que o Brasil



deveria defender um modelo educacional focado na agricultura. Com isso as escolas deveriam ser preparadas e adequadas para atender a esse contexto, com a finalidade de superar o estigma que permeava o campo brasileiro, associado à escravidão e ao trabalho no campo. O educador afirmava que o problema das escolas brasileiras era a inadequação, por considerar que a vocação do Brasil era para a agricultura e não para industrialização. Dessa forma, as escolas brasileiras deveriam ter em seus componentes curriculares conteúdos voltados para as questões camponesas, como noções de agronomia. Para Sud Menucci, o fundamental era pensar em uma proposta educacional focada no modelo rural, uma vez que, como afirma Bogo (2014, p. 186),

Para as elites dominantes, a educação para os camponeses não tinha importância alguma, fundamentalmente porque esses lidavam com técnicas rudimentares. Pressões localizadas, em São Paulo, Minas Gerais, Ceará etc. levaram a ter que, na constituição de 1834, colocar um parágrafo no qual constava que 20% dos recursos destinados à educação deveriam ser para as escolas rurais. [...] Sob o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, a preocupação fora incentivar o cooperativismo através da criação de colônias e núcleos rurais, para facilitar o acesso ao crédito rural e se ministravam cursos para orientar hábitos de higiene e a dar aos camponeses uma qualificação profissional.

Toda essa proposta, que teve como um de seus defensores Sud Menucci, foi chamada de Ruralismo Pedagógico, o qual consistia na criação de Escolas Normais com conteúdos diferenciados e adequados à vocação agrícola brasileira, com foco na formação de professores, baseada em um currículo que incluísse noções de agronomia e questões sanitárias, para que eles fossem um agente de desenvolvimento para o homem do campo. Outro enfoque importante a ser trabalhado pelos professores se referia ao estímulo à permanência das pessoas no campo, evitando-se assim propagar a ideia de que era bom viver na cidade. Segundo Ramal (2011, p. 7), o ruralismo pedagógico possuía uma característica marcante:

A inquietação com os rumos da população rural, o que leva alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo. No Brasil, o ruralismo pedagógico, através da educação tinha como intuito beneficiar a imensa maioria da população brasileira que vivia no campo e que em 1900 totalizava aproximadamente 90% de toda a população brasileira, que ainda sofria com os altos índices de analfabetismo.

Já nos anos 1960, o Brasil passou por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, que colocaram novamente a reforma agrária no bojo das lutas pelo acesso à terra,



devido às manifestações dos movimentos sociais e das organizações civis. Em 1964, João Goulart tornou-se presidente eleito de forma democrática e tinha em sua plataforma política a questão agrária; contudo, em 31 de março do mesmo ano, ocorreu o golpe civil-militar, fato que o tirou do poder e levou o Brasil a passar por um período de 21 anos de ditadura militar. Com esse golpe de Estado, houve um retrocesso no acesso e na democratização das terras, pois foram anos de intensas repressões aos movimentos sociais e à classe trabalhadora. Durante esse período, houve um aumento da concentração de riquezas por empresas multinacionais e grupos empresariais que se estabeleceram no ramo agrícola. Como assevera Bogo (2014, p. 186),

Nas décadas de 1960 a 1980, o Estado brasileiro, juntamente com os interesses do capital externo, intensificou a atuação no campo, visando modernizar as relações de produção e transformar o sistema artesanal de uso da terra em um sistema tecnificado, integrado e dependente da indústria.

Como resposta aos conflitos camponeses, o governo vigente elaborou um pacote de medidas que visavam o avanço tecnológico, a mecanização, técnicas e usos intensivos de agrotóxicos. Essa época ficou conhecida como Revolução Verde, conforme enfatiza Bogo (2014, p. 187),

Essa política foi reforçada pela presença nas décadas de 1960 e 1970 do modelo agrícola conhecido como Revolução Verde (GÖRGEN, 2004) que se baseava na intensiva utilização de sementes híbridas, insumos industriais, mecanização através da introdução de máquinas pesadas, irrigação extensiva, fazendo com que a agricultura em poucos anos passasse da subsistência para o tipo industrial e comercial, criando uma profunda dependência do conhecimento tecnológico dos países desenvolvidos.

Posteriormente, no início dos anos 1980, a ditadura tornou-se cada vez mais insustentável no país e os movimentos sociais começam a se organizar como forma de luta pela liberdade de expressão. Surge nesse contexto de confrontos, os movimentos de luta pelo acesso à terra, que ganharam força com ocupações em diferentes estados brasileiros. Entre tais movimentos, vale ressaltar por sua importância o MST, originado em 1984, com o objetivo de lutar pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social. Ainda segundo Bogo (2014, p. 195),

Foram os movimentos de luta pela terra e, portanto, a organização de classe, que, a partir da década de 1980, começou a colocar a escola como

prioridade na luta pela conquista dos direitos e da formação da consciência. Isso fez com que se chegasse, principalmente, a partir do ano de 1998 a exigir políticas para universalização do direito à educação e o governo respondeu com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Tal programa propiciou a formação dos intelectuais orgânicos de extração camponesa, incluindo aí os assentados da reforma agrária e quilombolas [...].

No final da década de 1990, surgiu o movimento denominado “Por uma Educação do Campo”, defendendo, entre seus argumentos, a distinção entre os povos do campo e da cidade. Esse movimento endossava a defesa de diferenciação, argumentando a necessidade de se criar uma escola específica para os povos do campo. Podemos dizer que esse movimento surgiu associado à origem do MST, no ano de 1980 e, ao longo dos anos, foi se aprimorando e se estruturando, até que aconteceu em Brasília, em 1997, o primeiro Encontro Nacional da Educação da Reforma Agrária (ENERA). Nessa época, começou a se delinear no panorama nacional uma concepção defendida por movimentos sociais e intelectuais ligados à discussão campesina, destacando-se entre eles o MST, que propunha a elaboração de uma educação para os povos do campo diferenciada do modelo proposto para a população urbana. Segundo Bezerra Neto (2010, p. 161), o MST desde o seu surgimento defende:

[...] a concepção da necessidade de uma educação específica para a população rural, como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana, deixando claro que os proponentes de tal movimento consideram homem rural como sendo um ser que vive em uma realidade diferente e não integrada à realidade do homem urbano.

Ao reivindicar uma proposta pedagógica para atender aos anseios dos povos do campo como forma de garantir a sua permanência no campo, o MST não tomou como modelo uma perspectiva de educação tradicional. Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 268) tratam dessa questão:

Apesar de ser um dos proponentes das propostas de educação do campo, seguindo a lógica das teorias utilizadas neste século, no Brasil, é importante notar que o MST não define sua proposta pedagógica nos marcos de nenhum modelo pedagógico tradicional. Ao contrário, procura conjugar várias posturas, unindo a atuação de existencialistas cristãos como Paulo Freire, construtivistas como Piaget e marxistas como Makarenko, passando ainda por nacionalistas como Jose Marti.

A perspectiva do MST referente ao modelo de educação para os povos do campo defende a garantia dos saberes campesinos como forma de instrumentalizá-los para

permanência no campo e a possibilidade de lutar contra o modelo vigente de exploração dos trabalhadores rurais. O projeto pedagógico apoiado por esse movimento orienta-se pelo trabalho com conteúdos voltados para a utilização imediata por parte de seus alunos camponeses em seus problemas diários, originados na vida cotidiana, o que leva muitas vezes a uma desvinculação entre esses saberes e o conhecimento científico que os fundamenta.

Dessa forma, desde o início, o capitalismo estimula e reforça as diferenças por alimentar a luta de classes, por não propiciar condições objetivas que favoreçam melhores condições de vida à classe trabalhadora e exemplo disso é a dicotomia existente entre o campo e a cidade. No caso da educação no meio rural, observamos que esta foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e de implementação das políticas educacionais na realidade brasileira, pois ainda é evidente a sólida fronteira entre o espaço urbano e o espaço rural, marcada por construções culturais hegemônicas do meio urbano que, muitas vezes, inferioriza, estereotipa e segrega as identidades. Para Cláudio Félix dos Santos (2011, p. 116),

A subsunção do campo à cidade vem se dando, portanto, no processo histórico de desenvolvimento do mercado capitalista. Dessa maneira, a própria agricultura se transforma em Indústria e nela se opera o processo de especialização. A questão agrária, portanto, não se resume aos problemas particulares do campo, mas compreende uma totalidade de vários complexos sócio-históricos no modo do capital organizar a vida.

Devemos ressaltar que, conforme abordado ao longo desse capítulo, a educação no meio rural não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro e, com isso, privou-se a população do campo, em especial a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos de modo geral, contribuindo para o acelerado processo de êxodo rural, ainda observado nos dias atuais. Como destaca Bogo (2014, p. 192),

Nunca houve interesse por parte do Estado em ajudar os camponeses a formar os seus próprios intelectuais. Muito pelo contrário, nos municípios interioranos, habitados por pequenos agricultores, cada vez mais é disponibilizado o transporte para que estes frequentem as escolas urbanas. Segundo dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2001 para cá, foram fechadas no campo, 37.776 escolas. Por outro lado, vigoram alguns poucos convênios firmados com os movimentos camponeses que pressionam, para a

preparação profissional nas áreas de pedagogia, letras, história, agronomia e algumas escolas técnicas reconhecidas.

O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, vem acontecendo em decorrência da modernização do campo, ao privilegiar os grandes latifundiários e não incluir o agricultor familiar. Já a atração é exercida pelas cidades, ao longo das décadas, como possibilidade de mudança das condições de vida da classe trabalhadora do campo. Muitos trabalhadores, no entanto, residentes nas cidades, também não possuem condições de vida ideais, uma vez que estão expostos a diversos tipos de exploração e à falta de políticas públicas que lhes ofereçam condições de vida dignas. No tocante à educação dos camponeses, Bezerra Neto (2010, p. 156) discorre:

[...] é que os movimentos que defendem um projeto de educação para o campo, dizem acreditar que com uma educação adequada ao meio rural, o êxodo rural poderia ser solucionado, dado que o grande objetivo desses movimentos sempre foi melhorar as condições de vida do homem do campo que vive em determinadas comunidades. Estes movimentos, dentre eles o MST, compreendem que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada para o meio urbano. Para resolver estes problemas, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade do campo.

Importante evidenciarmos que, nesse sentido, vários movimentos sociais se constituíram com o propósito de lutar por melhores condições de vida para os trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade, ou seja, passaram a reivindicar o seu direito de serem visíveis ao poder público. No caso dos camponeses, foram necessários muitos clamores e lutas para que se esses sujeitos fossem incluídos nas políticas públicas brasileiras.

Os debates e as lutas sociais que vêm ocorrendo e ecoando em vários espaços, provocam o surgimento de uma nova identidade e de um sentimento de pertencimento que se materializa nesses camponeses; contudo, sem se ater a uma visão romântica, podemos afirmar que ainda existem estudantes e jovens camponeses discriminados e alvos de deboche, seja pelo seu modo de vestir, falar ou pela sua procedência geográfica. Por isso, precisamos vencer a dicotomia entre o rural e urbano, para que os povos do campo possam ser reconhecidos hoje e sempre por sua história e cultura construídas ao longo do tempo.

Em relação à educação do/no campo, uma questão que precisa ser observada nos tempos atuais é o crescimento desenfreado da exploração do modo e da forma de produção no campo, o que pode ser compreendido como um latifúndio contemporâneo. Várias são as

formas criadas pelo capitalismo para nomear o capital: agronegócio; agroturismo; ecoturismo; e outros termos que visam à exploração e o lucro. De acordo com Bogo (2014, p. 187),

Embora a preocupação aparentemente fosse que os camponeses adquirissem conhecimentos para entender melhor o meio em que vivem, aumentassem a produtividade do trabalho e a participação mais efetiva na comunidade, os objetivos maiores eram de transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas e de preparar parte da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial.

No que diz respeito aos dilemas da atualidade debatidos pelos defensores da Educação do Campo, esses são permeados por questões relacionadas à agricultura familiar, campesinato, agronegócio, agricultura camponesa e educação do/no campo. No entanto, não alcançam o cerne do problema referente ao modelo capitalista de exploração dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade e, por isso, acreditamos que este seja um momento crucial para o fortalecimento e a constituição sobre o que se entende e o que se deseja para a educação do campo e para os povos do campo, uma vez que, conforme sinaliza Bogo (2014, p. 197),

A sociedade difusa, ao formar sujeitos que compreendam as condições do mundo em que vivem e se disponham a lutar por transformá-lo, eleva o seu nível de consciência. (Para tanto, não basta olhar para o campo, é preciso compreender que esse espaço geográfico é parte da totalidade social onde se produz, faz circular e consumir produtos produzidos coletivamente).

Nesse sentido, reafirmamos que em relação à legitimidade, no contexto dos direitos humanos, deve-se considerar que tanto o campo como a cidade se equiparam, visto que os direitos de ambos foram roubados pela lógica do capital. Tal afirmação alude às questões relacionadas ao acesso à educação, saúde e cultura. Nesse caso, a importância e o foco não se encontram apenas em algum desses espaços geográficos, mas sim no humano, no ser humano, e esse sujeito habita tanto o campo quanto a cidade, pois como menciona Bezerra Neto (2010, p. 152),

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, e aí não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

Dessa forma, faz-se necessário problematizar a respeito do verdadeiro sentido de se lutar por uma educação do campo e uma educação da cidade analisada separadamente. O mais importante deve ser o fortalecimento e a busca de meios e mecanismos para a unidade, baseada em uma educação única, como Bezerra Neto (2010, p. 152) enfatiza,

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades [...] e perguntarmos de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Portanto, trata-se bem mais do que se lutar por uma educação do campo; pois, conforme exposto anteriormente, para que um movimento em defesa da educação se fortaleça não é interessante ser segmentado ou fracionado, mas ser forte em sua totalidade. Assim, todos os cidadãos teriam acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade e, fundamentado nos conhecimentos constituídos, seria possível lutar contra toda e qualquer forma de exclusão e postular condições de vida melhores e mais dignas. Corroborando com essa ideia, concordamos com Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 269), para os quais,

É necessário ainda, atentar que sem a utilização adequada do método [materialista dialético], o processo de construção de cursos de educação específica para o campo não resolverá o problema de formação, pois há sempre o perigo de se perder em questões menores, como problemas de gênero, étnicos ou ficar na contradição entre campo e cidade e, perder de vista que a sociedade somente se transformará a partir do momento que se entender que é no processo de luta de classes que se forma o sujeito para atuar e lutar para transformar a sociedade, almejando-se assim, a utopia da sociedade igualitária.

Assim, com o devido valor dado por todo o percurso de luta já construído pelos movimentos em defesa da educação no campo, é necessário ultrapassar o idealismo proposto por seus defensores e centrar as forças em uma perspectiva que almeje a transformação da sociedade de classes e avance para superá-la. Dessa forma, estabelecemos um alinhamento com o pensamento de Cláudio Félix dos Santos e David Romão Teixeira (2014, p. 181), que afirmam:

Em que pese concordarmos que o campo e a cidade possuem especificidades que precisam ser entendidas, respeitadas e consideradas na prática educativa, há questões que precisam ser mediadas sob pena de a vida cotidiana (no campo ou cidade) se tornar o ponto de partida e de chegada da educação escolar e da formação dos indivíduos, mantendo-os limitados aos aspectos fenomênicos da realidade.

Devemos esclarecer que nossa afirmativa e defesa da educação no campo estão explicitadas em Bogo (2014, p. 199).

O que pode deter o capital é a força política organizada e consciente dos camponeses, que produzem, estudam, combatem as iniciativas do capital e programam respostas contra-hegemônicas. Para tanto, a escola pode contribuir tendo o seu próprio “corpo de ideias”, voltadas para a formação integral em busca da emancipação humana juntamente com as demais forças sociais. A educação no campo somente será uma verdadeira escola, quando o seu campo de atuação estiver inserido no campo da produção e da política de transformação da sociedade.

Diante do exposto, a discussão ao longo dos próximos capítulos abordará a educação no campo, pois entendemos ser essa a melhor definição alinhada com o que se pretende defender ao longo desta dissertação.

Conforme objetivamos evidenciar, existiu e ainda persiste um processo de reificação do trabalhador, que vem sofrendo com a alienação de seus direitos. Tal situação, tão característica da sociedade capitalista, vigora até os dias atuais e atinge tanto o sujeito camponês quanto o cidadão, já que todos têm seus direitos prejudicados e ignorados por um capitalismo selvagem que prevalece no Brasil e pelo mundo afora.

A força do capitalismo tem causado sérios danos à educação em todo seu contexto histórico, fazendo com que a classe burguesa se mantenha no poder, dilacerando toda e qualquer possibilidade de uma educação que atenda ao direito de todos e que não seja fracionada para esse ou aquele sujeito. As artimanhas do sistema capitalista negam a possibilidade de totalidade e unidade para aqueles que lutam por uma educação que acolha e coloque em condições de igualmente todas as pessoas.

Dessa maneira, procurando aprofundar essa educação do campo burguesa, hegemônica na atualidade, pautada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, abordaremos como todo esse movimento comandado pelo capitalismo vem adentrando na educação, mais especificamente no objeto de análise do presente estudo, a educação infantil. Para tanto, apresentaremos a seguir como as ideias pedagógicas adquiriram forma ao longo da história, quais as faces que apresentam as pedagogias hegemônicas e de que

forma a pedagogia histórico-crítica, como teoria contra-hegemônica, se contrapor ao ideário pós-moderno.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo discutiremos sobre como se teceu ao longo dos anos a atual concepção de criança e infância. Embora hoje existam várias legislações – em âmbito federal, estadual e municipal – que assegurem os direitos das crianças, tal fato se deu de forma vagarosa no decorrer dos séculos. Além do mais, nesse percurso histórico, não é possível apagar as altas taxas de mortalidade infantil que vigoraram até a década de 1980,



bem como não se pode esquecer como as crianças padeceram em virtude da segregação econômica que ocorreu durante o trajeto e a chegada dos portugueses ao Brasil. Tal situação, que perdura até os tempos atuais, estabeleceu a distinção entre as classes trabalhadora e a burguesia. Desse modo, trataremos desses assuntos, enfatizando a concepção de criança e infância que tem permeado a educação no transcorrer dos anos.

## **2.1 Educação infantil: da negação do direito ao assistencialismo**

A concepção de criança e infância sofreu profundas transformações ao longo dos séculos, pois se trata de uma perspectiva socialmente construída. Desde os tempos remotos até hoje, a ideia de infância está envolta a várias questões sociais como, por exemplo, as altas taxas de mortalidade infantil até as décadas de 1970 e 1980. Infelizmente, apesar de outro quadro e outro momento histórico, ainda temos que reconhecer a precariedade das condições de vida das crianças nos dias atuais.

Desde a chegada dos portugueses em solo brasileiro e até hoje, pleno século XXI, tal ainda demanda não foi totalmente vencida. De acordo com Djanira Ribeiro Santana (2014, p. 238),

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil que a infância tem sido tratada de maneira negligente, pois as crianças que viajavam para a colônia a bordo dos navios lusitanos eram separadas e tratadas de acordo com a classe socioeconômica de suas famílias. As crianças descendentes de famílias urbanas com maior poder aquisitivo, chamadas de pajens, usufruíam de certa proteção durante a viagem, a elas era proposto as melhores condições de trabalho. Mas a maioria das crianças eram vítimas de toda espécie de maus-tratos como: trabalhos forçados, agressão física, fome, assédio sexual e estupro.

No Brasil Colônia, toda essa precariedade de condições de habitação era muito questionada pelas famílias que vieram povoar o solo brasileiro. Nessa época, as crianças eram chamadas de miúdas e ingênuas até a fase de sete e oito anos, persistindo esse termo até o século XVIII aproximadamente. Essa denominação se devia ao fato de os adultos da época acreditarem que até os sete anos de idade, período que coincidia com a época da primeira eucaristia, a criança não conseguia conceber a diferença entre o bem e o mal.

A criança poderia optar entre uma condição ou outra no preparo para a comunhão, nos ensinamentos do catolicismo e, a partir daí, ingressar mais amplamente na vida em sociedade, principalmente na religiosa. No caso do Brasil, é importante mencionar que até a chegada da família portuguesa toda a vida nas cidades girava em torno do calendário

religioso, assim a religião ditava os modos de vida dos povos residentes no país. Conforme esse calendário, há alguns registros de participação dos infantes na sociedade, pois eram inseridos nas procissões, rezas, nos movimentos católicos da época e vestidos com trajes angelicais.

Outra questão referente a essa fase da criança no contexto histórico brasileiro é ela que poderia ser inserida no mundo do trabalho tão logo apresentasse condições físicas. Já nesse período surgem as distorções sociais, ou seja, se a criança pertencesse a um meio com condições econômicas mais abastadas, teria a possibilidade de vivenciar um modelo de infância em que o brincar estivesse inserido na sua vida; porém, em situações desfavoráveis, precisavam desde cedo adentrar no mundo do trabalho como forma de sobrevivência. Como evidencia Santana (2014, p. 239),

Na sociedade colonial brasileira patriarcalista e escravocrata não havia espaço privilegiado para as crianças. Elas não eram tratadas de maneira afetuosa, pode-se afirmar que não havia no Brasil nascente um sentimento especial de afeto, cuidado e proteção para com a infância. Em se tratando da criança escrava, Farias (2005) salienta que a situação era bem pior, a esta o direito à infância era totalmente usurpado, uma vez que lhes era retirado até o direito à amamentação, pois assim que os filhos das senhoras brancas nasciam eram entregues aos cuidados da ama-de-leite que deveria amamentá-los e criá-los.

Essa referida fase trata do período que antecede o início do processo de industrialização mundial e, no caso do Brasil, momento em que se vivia ainda em razão da agricultura. Assim, até o século XVIII, a criança era submetida aos diversos trabalhos campestres.

Como podemos notar, o conceito de infância foi se constituindo ao longo dos anos e contou com um importante fator: a escola, instituição que desempenhou um importante papel nesse contexto e na consolidação da vida burguesa que vai se edificar no Brasil com a urbanização das cidades, êxodo rural e uma forte onda de importação dos modelos europeus. Nesse período, retrata-se a criança como se fosse um “reizinho”, no caso, os filhos da burguesia. Já os demais, não tinham infância. Essa situação persiste até os dias atuais em todo o território brasileiro, apesar de legislações mais duras, a partir da década de 1980, terem tentado coibir a exploração do trabalho infantil.

Outro fato que precisa ser descrito sobre esse período, mais especificamente durante o século XIX, é o aparecimento de escolas voltadas para os filhos dos trabalhadores, nas quais os patrões investiam para que essas crianças aprendessem um ofício. Esse fato vigorou até 1930 aproximadamente, ou seja, trata-se do aprendizado

profissional. No entanto, para os filhos da burguesia as condições de ensino eram bem diferenciadas, o que evidencia que diferença social já estava bem demarcada. Na escola dessa época, os filhos da classe dominante já tinham chances de estudar música, língua estrangeira, aprender a tocar instrumentos musicais, ou seja, já podiam se apropriar do máximo de conhecimento. Entretanto, tratamento totalmente diferente era dispensado aos filhos da classe trabalhadora, os quais eram submetidos a todas as condições desumanas de sobrevivência e sem acesso aos mesmos benefícios recebidos pelas crianças abastadas.

Ainda hoje, observamos esses modos de vida tão diferenciados entre as classes sociais, uma vez que para os filhos dos trabalhadores são destinadas escolas públicas<sup>8</sup> que sofrem com toda sorte de desestruturação (física, material, humana) e que têm por finalidade primeira preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e sua exploração. A inserção precoce no mercado de trabalho já acontecia anteriormente, quando as crianças eram matriculadas em escolas para que se tornassem sapateiros, cabeleireiros, costureiros e rendessem mais para seus senhores, restituindo o valor que havia sido investido em sua instrução, pois a partir dos 13 anos já poderiam ser absorvidos no mundo trabalho. Já as crianças que não frequentavam essas escolas eram inseridas mais precocemente para desempenhar atividades nas propriedades rurais. Delgado Paschoal e Jaqueline Machado (2009, p. 80), assinalam que Marx,

Ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos.

Essa dicotomia entre trabalho profissionalizante e educação vai atravessar a história da educação brasileira durante muitos períodos. No entanto, com o crescimento industrial, a chegada da indústria de tecelagem em São Paulo e também com a forte onda de imigração alemã e italiana, uma vez que em seus países de origem o processo educacional estava muito mais avançado, começou-se a questionar a necessidade de uma escola enquanto as famílias trabalhadoras exerciam suas profissões. De acordo com Ana Cristina Dubeux Dourado (2009, p. 16),

---

<sup>8</sup> Não desconsideramos que a escola pública possa ser de qualidade e que existam escolas de excelente qualidade, mas estamos nos referindo à regra e não à exceção.

As famílias que imigravam em massa, originárias, sobretudo, da Itália, viam nessas oportunidades o sonho de “fazer a América”. No entanto, logo se deparavam no Brasil com condições de trabalho exaustivas e viam-se obrigadas a disponibilizar seus filhos para trabalharem a fim de complementar a renda familiar. Como consequência, em 1890, aproximadamente 15% do total da mão-de-obra absorvida em estabelecimentos industriais da cidade de São Paulo eram crianças e adolescentes.

As mães trabalhadoras ou sem condições de sustento viram na Casa ou Roda dos Expostos uma possibilidade de abrigar as suas crianças, já que por conta da necessidade de se inserir no mercado de trabalho para prover o sustento não tinham com quem deixar seus filhos, não conseguiam criá-los e, assim, acabavam tendo esses lugares como a última possibilidade para a sobrevivência das crianças. As condições físicas desses espaços/alojamentos, porém, apresentavam uma total falta de higiene com as crianças, que dividiam o mesmo espaço com os doentes, dentro das Santas Casas de Misericórdia, o que acabava por favorecer um alto índice de mortalidade infantil.

Enfatizamos que essa forma de “espaço institucionalizado” para atendimento à infância brasileira não tinha nenhuma conotação pedagógica, o que favorecia ainda mais a exploração do trabalho infantil. Posteriormente, contudo, foram os médicos higienistas que, impressionados com os altos índices de mortalidade infantil, resolveram utilizar esses locais como creches para o tratamento das crianças pobres.

Como expõe Kramer (1982), enquanto na França as creches surgiram a partir do século XIX para prestar atendimento aos filhos das mães trabalhadoras das indústrias, no Brasil, só em 1908 criou-se a primeira creche popular para atender às crianças oriundas das camadas populares, cujas mães eram trabalhadoras domésticas e operárias. Surgiram então, as creches para cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, o que só aconteceu após um intenso movimento de luta, como todo direito para o proletariado.

Após esse período, houve um forte impulso referente à abertura de instituições sociais de proteção à criança, no território brasileiro, e também a necessidade de se discutir esse atendimento. Surge, então, em 1922, no Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, com o objetivo de refletir sobre a temática da infância de acordo com o ideário em vigor e apresentar o modelo francês de atendimento às crianças.

Apesar da iniciativa, mais adiante, no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), houve uma total indiferença em relação à infância brasileira. No que se refere ao cenário econômico e social, o país apresentou crescimento, porém essa fase em nada beneficiou o

atendimento às crianças, evidenciando-se dessa forma um total descaso com os infantes de até sete anos. Contraditoriamente a esse descaso, a Era Vargas iniciou as proposições em torno de uma intervenção na infância desprotegida e conclamou toda a sociedade para colaborar devido à escassez de recursos. Tal situação acabou por fortalecer o atendimento de cunho filantrópico e assistencialista que persiste até os tempos atuais.

Esse panorama perdurou até meados das décadas de 1970 e 1980, quando a sociedade brasileira se manifesta em relação a condições de vida mais dignas e, entre elas, a melhoria da educação pública e o aumento do atendimento à educação infantil, com a construção de escolas e a ampliação de vagas por parte do poder público. Segundo Dourado (2009, p. 17),

No início da década de 1990, no Brasil, a mobilização social em torno à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente favoreceu também a denúncia de várias situações de exploração e de violência contra crianças e adolescentes. Os milhares de trabalhadores infantis que foram se tornando visíveis a partir dos anos 90 do século XX representam, de fato, os personagens de uma história comum a uma enorme massa de brasileiros excluídos das políticas sociais. Foram crianças e adolescentes que participaram da construção das cidades, deram impulso à produção de açúcar, deixaram suas vidas em acidentes de trabalho nas fábricas e plantações. Mesmo quando a assistência Estatal alcançava essas crianças e adolescentes, na grande maioria das vezes isso ocorria através de ações fragmentadas ou descontínuas.

A partir desse momento, a sociedade brasileira começa olhar de outra forma para essa faixa etária, uma vez que a infância passa a ser percebida pelas políticas públicas e legitimada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, isto é, a educação infantil passou a ser reconhecida como direito dessas crianças. Dessa forma, a criança menor de seis anos deixa de ser objeto de benevolência da assistência e torna-se cidadã de direito. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96, a educação infantil passa a integrar o sistema educacional, ficando estabelecido o direito de ser a primeira etapa da educação básica, tendo como propósito o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade. O artigo 30 da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996, n.p.) determina que a educação infantil deve ser oferecida em: “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. No entanto, tanto o artigo 29 como o artigo 30 sofreram alterações, passando a vigorar de acordo com a lei federal nº 12.796 de 2013:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Destarte, com a inserção da educação infantil e o seu conseqüente afastamento da esfera da assistência, começaram a ser produzidos documentos para orientar a política de atendimento educacional às crianças. Nesse contexto, surgiu o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI), além de Documentos, Pareceres e Resoluções. Surgiram também muitos questionamentos sobre qual atendimento pedagógico deveria ser prestado a essa faixa etária, uma vez que, mesmo tendo seus direitos legitimados pelo poder público, ainda se fazia necessário trilhar um longo caminho para que as crianças fossem de fato percebidas e favorecidas pelas políticas públicas, na esfera nacional, estadual e/ou municipal.

Apesar da promulgação do PNE pela Lei nº 13.005/14, que será objeto de análise posteriormente e que contempla as metas a serem atingidas como possibilidade de qualificar o atendimento prestado em território brasileiro, outras medidas precisam ser tomadas para que de fato a criança se torne visível. Quando se fala em visibilidade, contudo, esta não se refere ao excesso de mercantilização em torno da criança como ocorre na mídia e que acaba gerando um consumismo descontrolado e criando estereótipos de “adultização” da criança. Sobre essa questão, Alessandra Arce (2010, p. 6) afirma:

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e até o presente a educação infantil em nosso país não se destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, de fato, como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito.

Assim, precisamos discutir o que ainda está latente: a falta de vagas para acesso à creche e pré-escolas, as práticas de cunho assistencialistas promovidas pelos entes federados, a falta de estrutura física nas escolas infantis e a falta de recursos humanos, no caso, professores com formação adequada para trabalhar com essa faixa etária. Conforme sinalizado por Arce (2010, p. 6),

Se outrora, os equipamentos de atenção institucionais destinados às crianças de zero a seis anos estiveram subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos anti-escolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional.

Não se trata de negar o avanço alcançado pela educação das crianças ao longo dos anos, mas é preciso considerar que ainda há muito a ser feito em relação à qual educação é realmente importante para essas crianças. Qual o papel do educador infantil? Mais adiante será descrito com mais detalhes a concepção de ensino pela qual nos pautamos e a função do professor no processo.

Nesse momento, apenas antecipamos que defendemos a necessidade de haver de fato ensino, na educação infantil, e que o professor não seja um mero acompanhante no processo. É necessário que o ensino seja organizado para promover o desenvolvimento da criança, uma vez que isso não ocorre de forma natural e espontânea como defendido pelos ideários pedagógicos do “aprender a aprender”. Estes, ao proclamarem que a criança constrói seu conhecimento, atestam que para aprender é preciso que o professor crie condições adequadas de colocar em interação sujeito e objeto, prescindindo da mediação direta dele como mediador da cultura material e imaterial que deve ser transmitida intencionalmente. O grande desafio do trabalho do professor é lidar com toda a heterogeneidade de crianças e organizar seu planejamento de forma que atenda a todos, tendo conhecimento sobre o desenvolvimento humano e plena consciência de que a aprendizagem não ocorre linearmente.

Destarte, objetivamos contribuir para as discussões a respeito dos processos educativos destinados às crianças de zero a três anos de idade e as crianças da fase pré-escolar, de quatro e cinco anos. Pretendemos aqui contribuir também para a defesa dos direitos dessas crianças à escolarização e, assim, afirmamos que esse direito não lhes pode ser negado, assim como fazem as vertentes pedagógicas contemporâneas alinhadas ao lema “aprender a aprender”. Nesse sentido, defendemos a pedagogia histórico-crítica, que se articula à sistematização dos saberes produzidos pela humanidade, ao trabalho realizado nas escolas e ao processo do enfrentamento da luta de classes. Compreendemos que a escola é o espaço institucionalizado apropriado à socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que colaboram para a transformação dos indivíduos. (DUARTE, 2001).

No entanto, a pedagogia histórico-crítica tem percorrido uma longa caminhada para tornar visíveis as suas contribuições em prol do desenvolvimento da prática educativa das

crianças e isso se deve ao fato de as teorias pedagógicas hegemônicas desfrutarem de um amplo espaço de disseminação de suas práticas nas universidades, nas discussões dos movimentos sociais representativos da infância, nos entes federados e principalmente na elaboração de documentos oficiais, tema a ser analisado no próximo capítulo. Antes, entretanto, discorreremos sobre como as teorias pedagógicas vêm adquirindo forma nos discursos vigentes, no *locus da* escola, na formação inicial e continuada dos professores e em todo cenário educacional.

## **2.2 Teorias pedagógicas hegemônicas e implicações para formação dos indivíduos**

Esta seção tem como propósito apresentar como as teorias pedagógicas foram elaboradas e suas reverberações na sociedade contemporânea. Pretendemos aqui evidenciar quais faces as pedagogias hegemônicas apresentam no contexto brasileiro, para em seguida descrevermos como a pedagogia histórico-crítica, teoria contra-hegemônica, se propõe a contestar o ideário pós-moderno.

Ao realizarmos as leituras pertinentes às teorias pedagógicas, optamos por focalizar as que estão em evidência hoje. Faz-se questionar qual o sentido de se estudar tais teorias desarticuladas da prática e qual o propósito de colocá-las no centro das discussões, visto que atualmente existe uma secundarização e uma desvalorização teórica da educação. Assim, no contexto, segundo Saviani (2008, p. 107):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

As teorias interferem em todas as práticas, até sem que o professor perceba tal influência. Nesse sentido, o que se observa no ideário pedagógico dominante é um ecletismo que busca embasamento teórico em diversos autores, uma vez que o debate que tomou corpo hegemonicamente é a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, a negação do saber sistematizado. Entendemos que a pedagogia histórico-crítica se apresenta como possibilidade de contrapor tais teorias da atualidade, conforme exporemos adiante.



Muitos teóricos têm apresentado estudos referentes ao pensamento pós-moderno, suas raízes históricas e os fundamentos de tais concepções. Santos (2013, p. 17), para definir o que é pós-modernismo, utiliza-se das concepções de David Harvey (1992), Fredrich Jamenson (1997) e Ellen Wood (1999):

Precisar o termo pós-moderno não é tarefa simples. Para David Harvey [...] e Fredrich Jameson [...], ‘o pós-modernismo configura-se como uma situação histórica, uma fase do capitalismo contemporâneo ou a lógica cultural do capitalismo senil.’ Wood [...] entende que o ‘pós-modernismo’ corresponde a uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes e tem sua origem na crise do sistema da propriedade dos meios de produção e sua formulação teórica em intelectuais que outrora se reivindicavam da esquerda.

Podemos dizer que, em termos de teoria pedagógica, as pedagogias do “aprender a aprender” (de alinhamento pós-moderno) têm suas raízes (ainda que com suas especificidades) no movimento escolanovista.

Na década de 1980, havia no cenário educacional uma discussão forte e polêmica acerca das teorias pedagógicas. Nesse caso, cabe citarmos a participação de Saviani na 1ª Conferência Brasileira de Educação (I-CBE) em São Paulo, quando apresentou “Escola e democracia, a teoria pela curvatura da vara”. Nessa conferência, o autor fez uma crítica bastante contundente ao julgamento da Escola Nova em relação à Escola Tradicional e analisou os pressupostos teóricos e o contexto histórico dessas pedagogias.

Observamos que nos anos 1990, a educação se centrou nas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme denominação dada por Duarte (2001). Com elas, arrefeceu-se a necessidade de aprofundamento do estudo das teorias pedagógicas. De acordo com Arce (2001, p. 262),

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

De acordo com essas argumentações, as discussões precisariam ser estruturadas com base nas práticas cotidianas realizadas na escola e totalmente vinculadas ao cotidiano. Segundo Duarte (2001), o que ocorre é uma mistura heterogênea de ideias. O autor formula

essas ideias, na maioria das vezes, baseadas em seu trabalho e também tendo como referência seus colegas, isto é, são ideias herdadas pelo processo pessoal de escolarização.

Para apoiar essas análises, realizam-se pesquisas, estudos acadêmicos e também teses e dissertações que abordam o cotidiano da escola para analisar como trabalham os professores e a sua forma de pensar. Tais pesquisas reiteradamente confirmam que o trabalho dos professores encontra-se totalmente distanciado das teorias pedagógicas, uma vez que os professores só conseguem pensar com base em sua prática, sem aprofundamento teórico, pois na maioria das vezes deduzem que tais teorias não colaboram para o seu fazer pedagógico.

Duarte (2001) critica tal argumentação, embora defenda que nenhuma prática do professor constitui-se pura e integralmente uma teoria pedagógica. A prática nada mais é do que a realização de uma teoria pedagógica, a qual pode ser seu eixo central, mas acaba incorporando pressupostos outras teorias, muitas vezes, de maneira acrítica.

Nesse sentido, Duarte (2001) assinala que nenhuma escola consegue afirmar que segue puramente uma única teoria pedagógica. Sendo assim, não há como analisar a prática pedagógica do professor de forma simplista, fazendo analogias e comparações. Esse tipo de análise, muitas vezes, traz poucas contribuições à reflexão crítica sobre o trabalho em educação. Cabe ressaltar que a análise de que as práticas dos professores não se apresentam de forma pura não significa afirmar que estas não sejam influenciadas por teorias pedagógicas.

Outros determinantes igualmente importantes e desarticuladores da prática docente são o tempo, como fator fundamental do planejamento do fazer educativo, a organização e a infraestrutura das escolas.

Na análise do ideário pedagógico corrente, precisamos mencionar que uma das teorias hegemônicas, a pedagogia das competências, tem como um de seus principais expoentes, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, o qual teve suas ideias divulgadas para todo o mundo. Essa pedagogia apresenta-se de fácil assimilação por defender que os conteúdos escolares são secundários e que a educação deveria passar por um redimensionamento, a fim de diminuir o quantitativo de conteúdos. As prioridades são as competências, ou seja, o que importa é formar competências para que os indivíduos consigam mobilizar conhecimentos na sua experiência cotidiana. Assim, os sujeitos buscariam conhecimentos na experiência cotidiana e soluções para os acontecimentos da prática nas informações, o que é evidenciado por Arce (2001, p. 262):

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa [...], Schön [...], Zeichner [...] e Perrenoud [...], alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. [...] De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada.

Para essas vertentes teóricas, o objetivo da escola corresponde ao desenvolvimento de competências e ao preparo dos indivíduos para resolver problemas disponibilizados pela sua prática. Assim, a pedagogia acaba definindo quais competências, termo que vigora nesse ideário, a escola deve elencar, quais as necessárias para a formação de um professor de excelência. Todo esse pensamento acaba por repercutir no esvaziamento dos currículos escolares. Duarte (2001, p. 38), ao se referir a essas pedagogias, menciona:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

No campo da formação de professores, a pedagogia das competências tem se apresentado com esvaziamento no que tange à importância da consolidação dos conteúdos. Ocorre uma diminuição considerável destes em defesa de uma formação dos professores descolada da teoria, apresentando o foco na prática dos docentes como única premissa e tendo como resultado uma total precarização da formação docente.

Articula-se a ao ideário das pedagogias do “aprender a aprender” a teoria do professor reflexivo e a proposta basilar dessa teoria indica que a formação do professor deve ser feita na prática e que os conhecimentos mais influenciadores são os evidenciados na prática docente. Nesse caso, trata-se do construtivismo<sup>9</sup> aplicado à formação dos

---

<sup>9</sup> Como explica Duarte (2010, p. 40), o construtivismo tem como referência principal a epistemologia de Jean Piaget. “Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente.” Do ponto de vista pedagógico, isso denota que as atividades de maior valor educativo serão aquelas capazes de promover um processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. “Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos.”

professores, uma vez que este afirma que é o aluno que constrói o conhecimento e a pedagogia do professor reflexivo afirma que é o professor que constrói o conhecimento sobre o que é ser professor. Portanto, tal pedagogia preconiza que os cursos clássicos de formação de professores estão equivocados por insistir no estudo das teorias e nos estudos direcionados para a formação de cientistas.

Essa teoria recebeu forte influência de Donald Schön, que trata de forma abrangente da formação do profissional reflexivo, ou seja, tal teoria não foi elaborada inicialmente para a formação de professores, mas tornou-se um terreno profícuo para a defesa da formação docente com base em um processo reflexivo sobre a prática. Maurice Tardif também comunga com esse pensamento quando defende a necessidade de uma reforma universitária para que os cursos de formação de professores sejam modificados radicalmente e seu argumento perpassa a forma de pensar, de agir e de refletir sobre a prática no cotidiano.

Tal ideário acabou por impregnar os cursos de Pedagogia de tal forma que as disciplinas que abordavam os fundamentos da educação foram reduzidas drasticamente em detrimento dessa pedagogia de formação na prática. Nesse sentido, concordamos com Arce (2001, p. 267):

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. [...] por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Quanto à pedagogia dos projetos, esta é uma versão da metodologia de ensino criada por Kilpatrick<sup>10</sup>, seguidor de John Dewey nos Estados Unidos, que elaborou uma

---

<sup>10</sup> De acordo com Duarte (2010, p. 41), o método de ensino por projeto surgiu com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Apesar de na atualidade ser utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais adequado seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, revitalizado e incorporado pelo universo contemporâneo. “A ideia central do método de projetos é de que o

metodologia de ensino de projetos, um dos métodos mais utilizados dentro do escolanovismo. Hoje, esse método surge repaginado e se apresenta como “pedagogia dos projetos”, defendendo a ideia de que as atividades escolares não deveriam ser organizadas em torno de um currículo previamente estabelecido, em uma sequência de conteúdos a serem estudados ao longo do ano, mas sim em torno de projetos. Tais projetos deveriam surgir espontaneamente das discussões entre os alunos e entre alunos e professor, não havendo necessidade das disciplinas específicas, mas sim de projetos interdisciplinares, transdisciplinares, os quais superariam a fragmentação do conhecimento e as disciplinas clássicas em uma perspectiva mais totalizante, mais holística.

Devemos mencionar também a pedagogia multiculturalista, a qual defende a inexistência de uma cultura universal a ser ensinada na escola, isto é, afirma que não há conhecimentos de valor universal, mas que todo conhecimento é relativo e só possui valor e significado quando inserido em uma cultura específica. Essa pedagogia traz a concepção de um mundo contemporâneo e multicultural formado pela diversidade de culturas, de etnias e de linguagens. De acordo com Júlia Malanchen (2015, p. 61),

A articulação da base teórica do Multiculturalismo ao pensamento pós-moderno é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”; i) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; j) nega-se o ideal de formação do sujeito

---

conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.”

racional e consciente; 1) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo.

A escola deveria, dessa forma, ser um espaço democrático de circulação e negociação dessas diferentes e múltiplas culturas; portanto não haveria um currículo com validade para todos, com conhecimentos universais, mas sim valores, práticas e conhecimentos próprios de cada cultura. A escola nessa perspectiva seria um espaço de trocas de saberes socialmente enraizados.

O pós-modernismo defende uma concepção de conhecimento subjetivista, distanciando-se, assim, da defesa da escola como espaço de socialização do conhecimento produzido pela humanidade. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2001), para quem a função da escola é garantir a apropriação da riqueza material e imaterial da humanidade e a sua socialização para a classe trabalhadora. Para que tal fato ocorra, faz-se necessário tecer a crítica às bases pós-modernas da educação, contrapondo-as às referências que fundamentam outra visão de educação e sociedade.

O lema “aprender a aprender” que caracteriza as pedagogias dominantes da atualidade é termo cunhado por Newton Duarte (2001), que autor apresenta os quatro princípios pedagógicos comuns às diferentes expressões pedagógicas pós-modernas, as quais contêm valorações negativas em relação ao ato de ensinar.

Segundo o primeiro princípio, há uma desvalorização do ato de ensinar e transmitir; no segundo, há uma desvalorização do conhecimento construído historicamente pela humanidade. Afirma-se que o conhecimento na atualidade é provisório e se torna rapidamente obsoleto e atrasado, sendo melhor não perder tempo tentando ensinar os alunos, mas sim estimulá-los à aquisição de competências necessárias para a aquisição do conhecimento de acordo com a necessidade de sua prática cotidiana.

De acordo com o terceiro posicionamento valorativo, toda atividade pedagógica deve ser desencadeada e dirigida pelos interesses e necessidades surgidas espontaneamente na prática cotidiana dos alunos, ou seja, a direção do processo educativo, os objetivos, as metas não devem ser estabelecidos pela escola, pelos educadores, pois qualquer tentativa de impor aos alunos uma atividade não originada do seu próprio interesse seria uma educação autoritária que não produziria aprendizagens significativas. Tal posicionamento apresenta, pois, uma crítica à diretividade da ação educativa.

O quarto posicionamento afirma que o maior objetivo da educação deve ser o de formar indivíduos com grande capacidade adaptativa. Segundo esse princípio, o aluno deve

ser incentivado a buscar o conhecimento, aprendendo a aprender. Segundo seus defensores, o processo é mais importante do que o produto, uma vez que a direção do processo educativo deve partir das necessidades e interesses do aluno originados nas práticas cotidianas. Assim, a educação visaria desenvolver nos alunos a capacidade de se adaptar às necessidades da sociedade. Esse posicionamento argumenta que a dinamicidade da sociedade contemporânea e sua constante transformação justificam a necessidade de a escola preparar os alunos para viver nesse ambiente instável e imprevisível e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho.

O quarto princípio valorativo aborda a impossibilidade de uma educação verdadeiramente crítica, a impossibilidade de uma educação formadora de pessoas direcionadas a um projeto coletivo de transformação da sociedade, de superação das contradições próprias da sociedade capitalista e construção de outra sociedade para além do capital. Esse princípio anula qualquer projeto de uma educação verdadeiramente crítica em relação à sociedade capitalista.

Dessa forma, fica explícito o quanto o lema “aprender a aprender” está vinculado a uma ideologia de manutenção da sociedade capitalista e por isso é amplamente defendido por pedagogias integrantes do universo ideológico liberal burguês. Assim, como atesta Duarte (2001), uma pedagogia que se propõe ser crítica, que tem como proposição a defesa dos interesses da classe trabalhadora, não pode aclamar o lema “aprender a aprender” nem os ideais pedagógicos nele sintetizados.

Dessa forma, evidenciamos que tanto o campo quanto a cidade encontram-se aprisionados a esse capital selvagem e às suas influências no ideário pedagógico, uma vez que, conforme afirma Gilberto Luiz Alves (2009, p. 138),

[...] não se sustenta mais, em nossos dias qualquer elaboração que postule, teoricamente, a oposição entre campo e cidade. O capital estabeleceu sua hegemonia plena sobre a cidade e o campo e dissolveu a diferença que os antagonizara.

Ao analisar as teorias que emergem e dão aporte teórico à educação do campo, Santos (2013, p. 57) cita a pedagogia libertadora, pois,

[...] é um dos principais suportes teóricos tanto para as práticas de educação popular quanto para as perspectivas de uma educação não escolar realizada pelos movimentos sociais no Brasil. As proposições do movimento de educação de base e as experiências e formulações de Paulo Freire nos anos de 1960 são decisivas para a consolidação desta referência do educar.



O movimento intitulado educação do campo, que se sustenta a partir dos movimentos sociais, entre eles o MST e os intelectuais orgânicos ligados a eles, busca defender um processo educativo que evidencie as individualidades, especificidades e subjetividades dos indivíduos, traz no bojo de sua proposta para a educação um modelo diferenciado do que é proposto para a cidade. Com base nessa perspectivas, podemos dizer que, assim, deveria haver vários tipos de educação: para os negros, para os quilombolas, para os sem terra etc.

Importante enfatizarmos que em momento nenhum negamos os processos de exclusão sofridos por essas pessoas e a necessidade de luta por condições de reconhecimento e igualdade de direitos, no entanto defendemos um modelo de sociedade em que todos estejam incluídos e que não haja necessidade de fracionamento da luta pelos direitos. Dessa maneira, contrapomo-nos às concepções pós-modernas que, compreendendo a sociedade a partir de um conjunto de elementos articulados entre si e cada um com suas experiências e especificidades, valoriza uma educação que atenda a tais individualidades e subjetividades.

Procuramos explicar como esse ideário vem se colocando no cenário educacional e como vem comprometendo a formação dos professores e, conseqüentemente, sua atuação. Posicionamo-nos a favor de uma pedagogia contra-hegemônica, no caso a pedagogia histórico-crítica, por ter entre suas premissas a defesa do ato educativo, da escola como *locus* do saber sistematizado, da importância da difusão dos conhecimentos clássicos, entre outros pontos abordados.

Nesse sentido, no próximo capítulo daremos ênfase ao percurso, aos avanços e aos desafios enfrentados pela pedagogia histórico-crítica desde a década de 1970 até os dias atuais e sua resistência em relação às pedagogias do “aprender a aprender”.

De acordo com Saviani (2008, p. 84),

Quando Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórica crítica” criada por mim. Disse-me então que está era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la em seu livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria de suas reações suscitadas. Então não me opus a que ele empregasse a sua denominação.

Ainda segundo Saviani (2008, p. 65),



A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.

Vejam, então, mais pormenorizadamente, seus pressupostos teóricos.

### **2.3 Pedagogia histórico-crítica: percurso, avanços e desafios**

No capítulo anterior abordamos a trajetória histórica da concepção de infância e o ganho de sua visibilidade nos documentos oficiais, o que gerou uma forma de repensar a educação infantil. Contudo, o caminho a ser percorrido até uma educação de qualidade ainda está distante, em virtude das pedagogias hegemônicas do cenário educacional da atualidade e a forma como tem se desenhado ao longo dos anos o ideário pedagógico e suas implicações para a história da ideia de infância, seu impacto nas práticas educativas, na precarização docente e na descaracterização da educação infantil, uma vez que é negada a escolarização para essa faixa etária.

Temos, assim, a intenção de apresentar elementos da pedagogia histórico-crítica em articulação com as questões camponesas e que são basilares dessa teoria – concepção de ser humano, educação escolar, trabalho educativo, saber sistematizado, conhecimento clássico e sociedade –, bem como isso se expressa na educação infantil no campo.

A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia contra-hegemônica baseada nos pressupostos marxistas, que teve início no Brasil a partir da década de 1970, tendo como marco o ano de 1979, sendo definitivamente assim nomeada a partir de 1984. Sua maior referência é o Professor Saviani, pois com base nas suas obras, outros autores se destacam no desenvolvimento dessa teoria pedagógica, tais como: Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, ambos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (SAVIANI, 2011).

Cabe citar que a pedagogia histórico-crítica surge como uma resposta aos educadores brasileiros no sentido de avançar em relação às pedagogias não críticas, fazendo-a avançar durante a década de 1980. Conforme evidencia Saviani (2008, n.p.), no prefácio à sétima edição da sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*,

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado “Consenso de Washington” promovem-se em diversos países – e o Brasil não foi exceção- reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo.

Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica. [...] essa corrente pedagógica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora com roupagens de ultra-avançada, especialmente pelo seu apelo ufanista às novas tecnologias.

Novo impulso à pedagogia histórico-crítica se deu a partir do ano de 2000 e, de acordo com Naitê A. P. Barbosa e Ana Carolina G. Marsiglia (em fase de elaboração)<sup>11</sup>, ganhou ainda mais proporção na última década (a partir de 2010), o que revela a contínua busca dos educadores sobre o que fazer na escola. Tal condição tem relação com as pedagogias do “aprender a aprender”, norteadoras das formações iniciais e continuadas de docentes, que não atendem à prática social da classe trabalhadora e suas demandas de qualificação.

A pedagogia histórico-crítica pauta-se nos princípios filosóficos marxistas. Desse modo, sua visão de sociedade corresponde à da teoria marxiana:

Marx usou a palavra “sociedade” (como a maior parte dos sociólogos) em três sentidos que se distinguem contextualmente, para referir-se a fenômenos distintos, mas correlatos [...] a sociedade humana ou “humanidade socializada” [...] tipos historicamente existente de sociedade (exemplo: sociedade feudal ou a sociedade capitalista), e [...] qualquer sociedade particular (por exemplo, a Roma antiga ou a França antiga). O que há de característico na concepção de Marx é, primeiro que ela parte da ideia de seres humanos que vivem em sociedade e não envolve uma antítese entre indivíduo e sociedade que só pode ser superada pela suposição de algum tipo de contrato social ou, alternativamente, considerando-se a sociedade como um fenômeno supra-individual. (BOTTOMORE, (1988 p. 342).

Segundo Saviani (2008, p. 13, grifo nosso), “[...] o **trabalho educativo** é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Dessa maneira, é impossível analisar a pedagogia histórico-crítica sem se reportar à psicologia histórico-cultural, porque esta trata do fundamento psicológico desta teoria pedagógica. Desse modo, como afirma Santos (2013, p. 141):

A pedagogia histórico-crítica, articulada aos estudos da psicologia histórico-cultural (a qual tem em Vigotski, Luria, Elkonin alguns de seus representantes), entende que sem o aprendizado do pensamento em conceitos se torna impossível ampliar as máximas possibilidades da consciência, seja ela política, estética ou ética. Portanto, esse objetivo de

---

<sup>11</sup> Trabalho apresentado no Congresso de Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano, na cidade de Bauru, em 2015.

conscientização não se opõe ao ensino de conteúdos clássicos, dos conceitos científicos- reconhecidos como a ‘porta de entrada’ da tomada de consciência de quaisquer fenômenos. Daí a importância de uma consistente formação do professor, o que não significa uma proposição de educação conteudista e unilateral de transmissão de saber. Trata-se de entender o aluno como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas. Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar.

Vejamos a concepção de ser humano da pedagogia histórico-crítica, tomando como referência uma citação de Duarte (2001, p. 93): “O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas pelo gênero humano”. Isto quer dizer que o ser humano vai se humanizando cotidianamente e a cada transformação que realiza na natureza, uma vez que ao transformá-la vai se modificando. Em outras palavras, seria um retrocesso para humanidade se de tempos em tempos tivéssemos que retornar ao período da pedra lascada e começarmos do marco zero.

Além disso, Duarte (2013, p. 9-10) conceitua gênero humano e caracteriza-o como “[...] a categoria que expressa o resultado da história social humana – a história da atividade objetivante dos seres humanos”. Para o autor, essa objetivação pode ser entendida como a síntese das experiências humanas. Duarte também afirma que “[...] a dialética entre objetivação e apropriação é essencial para se compreender a relação entre o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento do indivíduo”.

Será, então, pelo processo de formação humana que, na atualidade, o professor reconhecerá as reais necessidades do gênero humano. Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 426),

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual definida por Marx como aquela que assegura uma vida em espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho [...]. Por meio do trabalho o ser humano incorpora de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Em virtude de a escola ser o espaço adequado para o desenvolvimento do gênero humano, visto que tem como atribuição conduzir o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, ela se estrutura de acordo com a forma de organização da sociedade à qual pertence. Embora, como atesta Saviani (1994, p. 2), seja possível evidenciar uma interrelação entre a educação e a existência humana, as origens da

educação se confundem com a origem do próprio homem, posto que, para produzir sua existência, o homem necessita agir sobre a natureza, se diferenciando dos demais animais, que apenas se adaptam a ela. De acordo com Saviani (2008, p. 7): “[...] natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica”.

Os seres humanos utilizam a natureza a seu favor, agindo sobre ela e adaptando-a segundo as suas necessidades. Essa forma de atuação é chamada de trabalho e por isso, conforme expõe Saviani (2015, p. 286), “[...] dizer [...] que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Saviani (2008) divide o trabalho em duas categorias: trabalho material e trabalho não material. Sendo o primeiro aquele que se refere à garantia da existência material humana e o o segundo aquele no qual se incluem aspectos do conhecimento do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), ou seja, refere-se à produção de conhecimentos, ideias, valores, símbolos atitude e habilidades. Além disso, o autor distingue duas formas de trabalho não material: o primeiro que diz respeito às atividades em que há a separação entre o produto e o produtor, como no caso dos livros e dos objetos de arte, e o segundo, no qual não existe a separação entre produção e consumo, já que ambos estão implicitamente conectados, como ocorre na educação.

Devemos ressaltar aqui que o homem não nasce sabendo ser homem, uma vez que esse processo precisa ser aprendido, o que resulta, desde a modernidade, no trabalho educativo. Nesse sentido, conforme explica Saviani (2008, p. 7):

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem como resultado trabalho educativo. Entretanto, para chegar esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Isso denota que a educação escolar tem uma função relevante para a pedagogia histórico-crítica e essa é a razão pela qual se empenha na defesa da especificidade da escola. Como destaca Saviani (2008, p. 98):

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Ainda que a educação escolar tenha uma função no sistema capitalista burguês, ele não permite que a escola desempenhe de fato sua tarefa., pois se a classe trabalhadora estiver investida do mesmo poder da burguesia, ou seja, do mesmo saber teórico estará em condições de igualdade para questionar os seus mandos e desmandos. Assumir essa posição, assim, implica não existir dominados e dominantes.

No capítulo anterior, abordamos como as pedagogias do “aprender a aprender” vigoram dentro da escola e para além dela. Em virtude do ideário pedagógico que domina nossa sociedade, ainda existe uma predominância na defesa do saber cotidiano em detrimento do saber sistematizado e isso se torna presente nos documentos oficiais pertinentes à educação infantil quando se percebe uma argumentação em favor do espontaneísmo, das subjetividades, das culturas infantis, das vivências fundamentadas em experiências, sem que ocorra uma conexão entre os conhecimentos, isto é, tudo ocorre no campo do transitório. Saviani (2008, p. 80) assevera que “[...] o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”.

A educação escolar deve garantir o saber sistematizado e, nesse sentido, Saviani (2008, p. 7) afirma que: “[...] o saber que verdadeiramente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”.

No entanto, a escola passa por um processo de transformação social em que as exigências e expectativas de toda a sociedade provocam uma necessidade de se pensar sua função. Se por um lado isso é favorável, uma vez que concede poder às instituições, por outro, surgem várias teorias favoráveis ao seu esfacelamento por defender ideias em que o saber escolar não precisa necessariamente ocorrer pela via da escola. Segundo Saviani (2008, p. 97),

De um lado a escola é secundarizada; afirma-se que não só através dela se educa; educa-se através de múltiplas formas; através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairro, associações religiosas, através das relações informais, da convivência, dos meios de comunicação em massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão.

Para Saviani (2008, p. 97), uns defendem que a escola não é a única nem a principal forma de educar, ou seja, existem aqueles que rejeitam a escola por analisá-la negativamente em relação ao processo educacional e, assim, defendem a desescolarização.

Ainda que a escola venha sofrendo enormes questionamentos quanto à sua função social e tendo hegemonicamente atendido à finalidade de servir ao capital, a principal tarefa é de prover os filhos da classe trabalhadora com uma educação escolar de qualidade. Para tanto, Saviani (2008, p. 9) se expressa em relação à contribuição da pedagogia histórico-crítica no tocante à educação escolar, uma vez que se propõe à tarefa de:

- A) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- B) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- C) Provimento de meios necessários para que os alunos não assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Reafirmamos que a educação escolar deva garantir o saber sistematizado e, por conseguinte, a pedagogia histórico-crítica não endossa a educação como redentora da humanidade. Marsiglia (2011, p. 8) sinaliza que:

É preciso não perder de vista que a educação apesar de sua fundamental importância na conscientização das massas, não é redentora da humanidade, pois pertence a um sistema de instituições sociais, sendo necessário considerar que todos os fatores sociais agem (ou deveriam agir) dialeticamente.

Saviani e Duarte (2012, p. 426) apontam:

Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador.

Ainda segundo Saviani e Duarte (2012, p. 426),

A educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.

Retomando o primeiro capítulo, ao discorrermos sobre “comunismo primitivo”, consideramos que naquela fase não havia divisão de classe e, assim, tudo era produzido em comum e tinha como destinação a divisão coletiva sem hierarquias. No percurso da história, em consonância ao que já foi descrito anteriormente, o homem e o trabalho são separados e surge a divisão de classes, que instaura a relação de poder patrão-empregado, proprietário de terras e não proprietários, burguesia e proletariado. Dessa forma,, quanto mais o capital vai se ramificando e dominando as relações, sem esquecer que esse contexto é válido tanto para o campo quanto para as cidades, mais vai se ampliando devido à industrialização, pois necessita de força produtiva.

Embora na atualidade tanto o campo quanto a cidade tenham avançado, o que se observa é uma linha tênue diferenciando-os, visto que a tecnologia se estabeleceu em ambos os lugares e modificou os modos de vida, tornando os indivíduos cada vez mais dependentes de seus produtos. Com isso, a sociedade capitalista rompe com aquela visão que permeava o comunismo primitivo referente à vida comum de comunidade.

Podemos dizer que as lutas se processam de forma segmentada e pontual, o que dificulta a unidade e a transformação da sociedade, pois o esforço não é coletivo, o que resulta em um esvaziamento por falta de condições de continuidade na luta. Somente quando a sociedade compreender a luta de classes é que avançará na transição para uma sociedade justa e igualitária. Roseane M da Silva e Maria Isabel M. Nascimento (2016, p. 6) afirmam que para a vitória final dos princípios apresentados no Manifesto, Marx confiava única e exclusivamente no desenvolvimento intelectual da classe operária, tal como este tinha necessariamente de resultar na unidade de ação e da discussão.

Os acontecimentos e as vicissitudes da luta contra o capital, e ainda mais as derrotas do que os êxitos, não podiam deixar de mostrar claramente aos combatentes a insuficiência das panaceias em que até aí criam e de lhes tomar as cabeças mais receptivas a uma profunda inteligência das verdadeiras condições de emancipação dos operários. (MARX; ENGELS, 1977, p.19).

Contrários a esse pensamento, os pós-modernos procuram fomentar uma prática no meio educacional que segmente, fracione o direito à educação. Nesse sentido, luta-se pela educação do campo, pela educação inclusiva, pela igualdade racial, sem unidade das lutas. Conforme evidenciado pelo discurso hegemônico, fica explícito a defesa das especificidades, das individualidades e o entendimento é que esses grupos lutam pelos direitos que lhes foram negados ao longo dos anos. No entanto, o que estamos a defender é

uma luta em que todos sejam considerados, sem divisão de classes. Dessa forma, como afirma Duarte (2013, p. 245):

Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, no campo escolar, o que se valoriza não é o conhecimento que se tenha adquirido, mas a formação do que poderia ser chamado, por analogia, de “educabilidade” – isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade.

Ainda conforme Duarte (2013, p. 173), “[...] a princípio, o trabalhador e o capitalista são indivíduos livres, mas a liberdade do capitalista existe à custa da exploração da atividade do trabalhador”. Assim, é preciso observar a organização da sociedade atual considerando que o capital se apropriou das forças produtivas desvalorizando as relações humanas. Esse mesmo capital produz adoecimento, precarização das condições do trabalho docente, reivindica das escolas índices e metas a serem cumpridas, em nome do lucro e da exploração do ser humano criam vários subterfúgios, entre eles, a bonificação, *ranking* das escolas etc. Além disso, possivelmente, em breve, a educação infantil será incluída nesse sistema de avaliação institucional. A questão que se coloca, contudo, não é o ato de avaliar, mas como avaliar e com base em qual lógica, uma vez que a sociedade encontra-se imersa no capitalismo, que não valoriza o trabalho educativo, o conhecimento sistematizado e o conhecimento clássico, conforme já abordamos.

Por isso, em contraposição ao ideário pedagógico do “aprender a aprender”, pautamo-nos na pedagogia histórico-crítica, fundamentada na teoria marxista, teoria pedagógica que defende a escola pública e distancia-se das concepções idealistas de ensino e de educação que permeiam as escolas brasileiras.

É preciso que a escola avance em relação à concepção e à relevância do conhecimento científico e torne-se *locus* privilegiado de transmissão de conhecimento científico e clássico, uma vez que tais conhecimentos foram constituídos historicamente pela humanidade. Desse modo, as mesmas condições de acesso ao conhecimento e as possibilidades de desenvolvimento que são destinados às classes dominantes também devem ser garantidas para a classe trabalhadora.

Sobre a defesa dos clássicos na educação escolar, Saviani e Duarte (2012, p. 430) afirmam:



O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe” significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C [...]. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” a ideia de que algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino.

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia.[...] Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas capta questões nucleares que dizem respeito a própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

A pedagogia histórico-crítica, portanto, realiza uma implacável defesa da educação sistematizada, de qualidade e destinada à superação da sociedade de classes, por meio da qual se dará a formação da classe trabalhadora, ainda enfraquecida na luta por sua existência.

Ao longo deste capítulo buscamos discorrer sobre como a Educação Infantil se desenvolveu, mais notadamente, como as crianças foram inseridas nesse processo educativo, ao longo da trajetória histórica. A concepção de infância percorreu vários momentos, mas somente após as lutas dos movimentos sociais, das famílias, de várias instituições em defesa da criança, é que ela foi inserida na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, no Estatuto das Crianças e dos Adolescentes, entre outras legislações normatizadas pelos entes federados, o que estabelece a transferência do atendimento realizado nas Secretarias de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Embora nem tudo seja encanto, uma vez que o acesso à Educação Infantil ainda não é totalmente universalizado, as práticas pedagógicas muitas vezes se apresentam de cunho assistencialista e até religioso. Além disso, a formação inicial e continuada está distante de alcançar uma perspectiva que abarque teoria e prática, pois a luta pela valorização do magistério ainda é um processo de luta que ocorre em muitos municípios, inclusive em Domingos Martins. Ainda há uma longa trajetória a ser trilhada em defesa da educação escolar.

Contudo, no decorrer da trajetória educacional surgem as teorias pedagógicas, tais como as pedagogias do “aprender a aprender”, que ganham força no cenário educacional graças aos seus defensores. Existem, entretanto, as teorias contra-hegemônicas, como a pedagogia histórico-crítica, que objetiva se contrapor a esse ideário pós-moderno.

A pedagogia histórico-crítica associa-se de modo crítico à sociedade por sustentar que sua estrutura é marcada pela oposição de classes e considerar que os interesses só favorecem um lado, o da classe dominante. Desse modo, conforme exposto no texto, posicionamo-nos favoravelmente à classe trabalhadora, buscamos a superação da divisão da sociedade de classes e defendemos a importância da escola pública e da transmissão dos conhecimentos sistematizados e clássicos.

Daremos continuidade, no próximo capítulo, aos estudos até aqui realizados, com uma análise dos documentos oficiais do município de Domingos Martins, sendo eles: Plano Municipal de Educação (2015-2025), Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins – versão preliminar) e Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil “Germano Gerhardt”, tendo como proposição verificar como esses documentos expressam o entendimento da educação escolar.

### **3 DOMINGOS MARTINS: TEXTO E CONTEXTO EDUCACIONAL**

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações sobre o município de Domingos Martins e, em seguida, analisaremos os documentos oficiais que norteiam a educação da cidade. Para tanto, elegemos o Plano Municipal de Educação (2015-2025), o Documento Curricular da Rede Municipal de Educação, que está em fase de finalização, mas será o norteador da prática educativa a partir de 2016, e o Projeto Político Pedagógico de um Centro Municipal de Educação Infantil. A finalidade dessa pesquisa é analisar como educação escolar é compreendida nesses instrumentos e como a pedagogia histórico-crítica versa sobre a Educação Infantil.

### 3.1 Aspectos históricos e culturais de Domingos Martins

O município de Domingos Martins foi colonizado a partir de 1847 por imigrantes alemães, italianos e pomeranos. Os alemães iniciaram o processo em 1847, quando fundaram em Santa Isabel a primeira colônia alemã do Espírito Santo. Segundo José Antônio Martinuzzo (2008, p. 260), a vinda destes foi motivada por

[...] profundas mudanças sociais, econômicas e políticas motivadas pela fome, miséria, desencontros político-ideológica, desemprego, guerras e mais guerras, em vários países europeus fez com que se processasse a imigração para outras partes do mundo, inclusive o Brasil. Especificamente com relação ao Brasil, a sua grande extensão territorial ainda inexplorada, além da necessidade da posterior substituição da mão-de-obra escrava nas lavouras, fez com que fosse intensificada a política de imigração, com atrativos criados por meio de programas oficiais. Esse programa trazia em seu bojo: “pagamento do transporte intercontinental de imigrantes, financiamento de lotes agrários, subsídios para assentamentos (instrumentos de trabalho indispensáveis a lavoura: enxadão, foices, facões e machados; sementes e mudas de milho, feijão, batata e abóbora, além de um casal de porcos, duas galinhas e um galo), hospedagem provisória em Vitória, e nas colônias, assistência médica por dois anos, um lote de terras que chegava a 50 hectares, meios de subsistência por seis meses.

Os índios Botocudos, entretanto, já ocupavam esse território. Conforme afirma Ernest Wagemann (1949, p. 83),

[...] os imigrantes, ao chegarem para o seu lugar de destino, encontraram algumas dúzias de botocudos, com mulheres, crianças e o inspetor que servia de intérprete. Os índios tinham feito um roçado na mata e construído choças.

Sendo assim, eles se sentiram ameaçados, pois já habitavam as terras. Tais nativos tornaram-se conhecidos como o povo que ofereceu grande resistência à colonização do Brasil, mas suas terras foram expropriadas pelos portugueses. Eles viviam da pesca, coleta e pequena agricultura. De acordo com Joel G. Velten e José E. Vieira (2015, p. 36):

Os Índios tinham fugido para a floresta, e o governo temia que atacassem os colonos. Os soldados da polícia deviam, antes, aprisionar os índios e distribuí-los por diversos lugares. Os alemães ficaram, durante algum tempo, sob proteção armada. Os selvagens permaneceram nas proximidades das terras dos colonos, e frequentes vezes, assustavam-nos: mas, pouco a pouco, foram-se retirando para o interior, deixando os alemães em paz.

A contribuição dessa etnia se encontra no vocabulário, nos costumes adquiridos com o tempo, na construção de moradias cobertas com folhagens, no emprego do barro, no uso de cipós para confecção de cestarias e nos hábitos alimentares, como o próprio pão de raízes (inhame, cará etc.), denominado de “*Milhobrot*”, entre outros.

Apesar de os estrangeiros alemães que aqui chegaram terem diversos ofícios, como ferreiros, pedreiros, carpinteiros, tapeceiros e outros, não havia demanda para seus serviços nessas localidades e tal fato levou-os a se dedicarem à lavoura.

Em 1859, somaram-se aos primeiros colonos outros alemães, provenientes da região do Hesse do Reno. Entre 1857 e 1873, ocorreu o fluxo de pomeranos para a região de Santa Leopoldina e Melgaço (atualmente distrito de Domingos Martins). Ainda segundo Velten e Vieira (2015, p. 43):

Em que pese até então, 1854, a Colônia não ter tido melhores resultados, de modo a corresponder aos sacrifícios que ela teria custado aos cofres nacionais, no período de 21 de dezembro de 1846 a 1895, 592 imigrantes da Alemanha já estavam radicados na Colônia. Os novos imigrantes alemães que vieram entre 1857 e 1873, chamados pomeranos, instalaram-se em Melgaço (na sede e em Califórnia), em Parajú (sede, Tijuco Preto e Rio Ponte). Vieram das províncias pomeranas de Koslin, Kolberg, Greifswald, Brandenburg e outras localidades.

Os pomeranos vieram da região que se situa entre o norte da Alemanha Ocidental e a Polônia. Durante o período feudal, aquela região estava vinculada ao Império Prussiano, mas, a partir de 1945, dois terços da Pomerânia foram anexados à Polônia e a outra parte permaneceu com a Alemanha.

Embora haja registros sobre a chegada de pomeranos ao Espírito Santo entre 1829 e 1833 para participarem da construção e limpeza da estrada Vitória (ES) - Ouro Preto (MG), eles não fundaram colônias nem se estabeleceram de imediato no Estado. O fluxo de pomeranos para as regiões de Santa Leopoldina e Melgaço ocorreu mais tarde, entre 1857 e 1873, em um total aproximado de 2.143 pessoas.

Os pomeranos, hoje residentes em Domingos Martins, concentram-se mais em Melgaço (na sede e na localidade de Califórnia) e em Paraju (na sede e nas localidades de Tijuco Preto e Rio Ponte). Eles vieram das regiões de Koslin, Kolberg, Greifswald, entre outras. Chegaram à colônia de Santa Isabel subindo o Rio Santa Maria da Vitória até a cachoeira de Santa Leopoldina.

A partir de 1859, chegaram 27 italianos na colônia de Santa Isabel, no entanto o maior fluxo desses imigrantes iniciou-se no século XX (por volta do ano de 1900) e em

direção ao Distrito de Aracê. Segundo Velten e Vieira (2015, p. 58), em 1859, vinte e sete súditos italianos chegaram à Colônia de Santa Isabel. Estes italianos concentraram-se nas localidades de Araguaia, hoje pertencente ao Município de Marechal Floriano e Aracê.

Para Velten e Vieira (2015), no dia 20 de outubro de 1893, Santa Isabel desmembrou-se de Viana por meio do Decreto Estadual nº 29 e, posteriormente, pela Lei Estadual nº 1.307, de 30 de dezembro de 1921, o Município, antes com o nome de Santa Isabel, passou a ser chamado de Domingos Martins. Essa alteração foi uma homenagem ao herói capixaba Domingos José Martins, que nasceu em 9 de maio de 1781, no Município de Itapemirim, e participou como líder da Revolução Pernambucana, tendo sido fuzilado em 12 de junho de 1817, na Bahia.

No tocante aos aspectos culturais<sup>12</sup> que compõem Domingos Martins, suas contribuições manifestam-se na alimentação, na música, na arquitetura, nos festejos, entre outras. A tradição do povo martinense pode ser constatada na “*Sommerfest*” (Festa da Imigração Alemã), que ocorre desde 1987, na sede do município, no final de janeiro. A apresentação de grupos folclóricos, bandas típicas alemãs e desfiles alegóricos atraem milhares de visitantes todos os anos. Há ainda a “*Pommerfest*” (Festa Pomerana em Melgaço), realizada em setembro, e a “*Blummefest*” (Festa das Flores), em outubro.

Para manter a tradição trazida pelos colonizadores, em 1984, foi criado o Grupo Folclórico Bergfreunde, o primeiro no Estado do Espírito Santo. A partir daí surgiram outros em várias localidades, que se apresentam nos eventos da cidade, pelo país e internacionalmente.

Outra forma de apreciar a cultura local é por meio das bandas de metais e no município existem duas, ambas do Distrito de Melgaço: a *Pommerchore* e a *Pommerweg's*, que se apresentam em festas locais e também em outras cidades. Elas surgiram dos tradicionais coros de trombones que acompanham os hinos nos cultos das igrejas evangélicas luteranas em ocasiões de casamentos, batizados, visitas a idosos e até mesmo em sepultamentos. Há ainda o “Grupo Cultural Martinense”, que há mais de 50 anos é presença garantida nos eventos locais. Não podemos deixar de dizer que se mantém também o uso de concertinas e sanfonas, principalmente em casamentos e festivais de concertina.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/cultura/aspectos-culturais>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Tanto o dialeto *Hunsrück*<sup>13</sup> quanto a Língua Pomerana<sup>14</sup> ainda são utilizados pelos descendentes para se comunicar e há registros de pessoas mais idosas que não falam a Língua Portuguesa.

Sobre a população do município, a tabela a seguir contém informações acerca de sua localização na área urbana e rural.

POPULAÇÃO (localização/ faixa etária)	Ano	POPULAÇÃO							
		0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 ou mais	Total
URBANA	2000	385	163	908	273	737	1.050	2.304	5.820
	2007	375	215	989	406	1.060	1.347	3.429	7.821
	2010	307	207	960	336	974	1.315	3.642	7.741
RURAL	2000	1.781	963	4.537	1.565	3.544	4.030	8.319	24.739
	2007	1.400	741	3.618	1.284	2.912	4.025	9.124	23.104
	2010	1.230	778	3.670	1.263	2.805	4.172	10.188	24.106
<b>Produto Interno Bruto/PIB</b>			<b>Índice de Desenvolvimento Humano/IDH</b>		<b>Índice de Desenvolvimento Infantil/IDI</b>		<b>Taxa de Analfabetismo</b>		
290.097			0.74		0.65		População de 10 a 15 anos		
							2.10		

<sup>13</sup> O *Hunsrückisch* é um dialeto alemão falado na região do *Hunsrück*, no sudoeste da Alemanha. No Brasil, esse dialeto pode ser encontrado nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo.

<sup>14</sup> A Língua Pomerana, pertencente ao idioma *Plattdüütsch* ou *Plattdietsch*, manteve-se lado a lado ao *Hunsrückisch* no Brasil meridional, mas em menor escala. O *Plattdüütsch* é falado em partes dos Países Baixos, norte da Alemanha, sul da Dinamarca e em regiões do noroeste da Polônia. No Brasil, os pomeranos e as formas correlatas do *Platt* são falados em cidades, como Pomerode e Santa Catarina (situada perto de Blumenau). No Rio Grande do Sul, há núcleos de diversas dimensões como, por exemplo, Vila Dona Otília, município de Roque Gonzales. O pomerano e outras formas do chamado alemão *Platt* (oriundo das regiões planas e baixas do norte europeu) também são falados no Paraná e no Espírito Santo (municípios de Domingos Martins e Marechal Floriano).

			População de 15 anos ou mais
			13.40

Tabela 1. Informações sobre o município de Domingos Martins  
Fonte: Censo Demográfico do IBGE (2010)

De acordo com a consulta realizada até 2010 e com as informações presentes no PME, a maioria da população reside na zona rural. Podemos observar na tabela acima que 67,90% das pessoas estão na zona rural e 32,11% na zona urbana. Outro ponto evidenciado refere-se a um percentual significativo de pessoas analfabetas, principalmente na idade compreendida entre 15 anos ou mais. Nesse sentido, podemos dizer que esse público deveria estar cursando o Ensino Médio, mas por razões diversas não está sendo contemplado com o direito e as condições de acesso e permanência na escola.

### 3.2 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS

Conforme nos revela a história da constituição do município, os imigrantes se espalharam por várias regiões do país, deram uma grande contribuição para as localidades na quais se instalaram, mas também sofreram resistência e dificuldades de adaptação, inclusive no Espírito Santo, em solo martinense.

Conforme relatos de habitantes martinenses, nas décadas de 1930 e 1940, por todo o Estado, o ensino primário esteve diretamente ligado às igrejas e em muitos casos os próprios pais reuniam-se e pagava um professor que pudesse ministrar as aulas aos seus filhos, isso no caso das famílias mais abastadas, enquanto os que não possuíam condições financeiras ficavam sem o direito ao ensino. Devido à forte presença das igrejas de confissão luterana e católica no município, quando ainda não existiam os prédios escolares, o ensino era de responsabilidade da igreja e como os pastores não sabiam falar o idioma português, toda a educação formal era realizada em Língua Alemã. Segundo Velten e Vieira (2015, p. 324),

A escola de primeiras letras fora ocupada pelo primeiro professor da Colônia, Frei Wandelino Gain d'Insbruck, em 1849, com 30 alunos e funcionou na localidade de Boa Vista, em Biriricas, para alunos do sexo feminino e masculino, independentemente de serem católicos ou protestantes.

A alteração das leis em 1848 possibilitou, segundo esses autores, a regularização do ensino que se encontrava um “caos”. Nesse sentido, cabe evidenciar que a educação escolar tem seu percurso histórico documentado no município a partir dessa época. Atravessando várias administrações, portanto, ao longo desse período foram criadas escolas primárias. Segundo Velten e Vieira (2015, p. 328):

Retornando à cronologia da implantação educacional do município, chega-se a 1891 e se encontra o registro de que Frei Jerônimo de Montegiori era o regente de uma das classes criadas. De 1891 até 1910, ainda não havia o “Grupo Escolar” no município e sim escolas isoladas, funcionando no mesmo prédio, em que dois professores se dedicavam ao ensino. Segundo Santos et al (1992), em “1910, na escola protestante de Campinho, ainda não se ensinava o português, tanto que o seu professor Guilherme Krause, só falava o alemão. Na escola católica de Santa Isabel, já acontecia o contrário”. Por incrível que possa parecer, segundo a mesma fonte, “até 1992, ainda existiam crianças, no interior do município, sobretudo em Melgaço, que chegavam à escola sem falar o português”.

Em relação aos primeiros registros de atendimento à educação infantil, em Domingos Martins, constatou-se que seu início se deu na Escola de Córrego São Bento, localizado aproximadamente a vinte quilômetros da sede, que começou a funcionar em 1924 para que os filhos dos agricultores tivessem acesso ao ensino. Os educadores vinham a cavalo para lecionar nessas escolas e também eram responsáveis pelo preparo da merenda. Conforme afirmam Velten e Vieira (2015, p. 348-349), com o crescimento da comunidade, houve a necessidade de atendimento à educação infantil:

[...] tinha um grande número de crianças, e por volta de 1990 decidiu-se pela necessidade de outra escola, que fosse maior para acomodar todas as crianças e dividir as turmas. Como a prefeitura não podia construir outra, coube ao senhor Arnelino Simmer doar uma casinha dentro da vila para tal finalidade. Reformada, recebeu o nome de Pré-Pedacinho do Céu, funcionando somente com turmas de educação infantil, pertencendo ao Estado.

Anterior a esse atendimento infantil, já havia na sede um “Jardim de Infância”, inaugurado na década de 1970, que depois foi municipalizado e passou a ser denominado Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Germano Gehrardth”, com funcionamento voltado para a pré-escola. Com a finalidade de responder à demanda dessa localidade e também por conta da transferência do atendimento da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, em 1994, foi inaugurada a primeira creche em Ponto Alto. Posteriormente, iniciou-se o funcionamento de outra, na sede, em



1995, e assim gradativamente foram se ampliando as salas anexas às Escolas de Ensino Fundamental, nas Unidocentes, Pluridocentes e Centros Municipais de Educação Infantil .

Em virtude da sua relevância para o município, destacamos que em 1953 a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) iniciou seu funcionamento situado na sede de Domingos Martins, adquirindo grande importância para o curso ginásial devido ao empenho e união da comunidade para a concretização do ensino secundário. Desde a sua fundação, a CNEC foi responsável pela educação e formação cidadã de várias gerações martinenses durante 53 anos.

Devemos dizer que se tratava de uma escola filantrópica e, no ano de 2007, entretanto, o prédio foi adquirido pela Prefeitura Municipal, passando a ser denominado como Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Domingos Martins. Em 2008, a referida escola recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio “Mariano Ferreira de Nazareth”.

Atualmente, a Rede Municipal conta com 56 escolas distribuídas em oito Centros Municipais de Educação Infantil (que atendem 680 crianças de zero a cinco anos); 12 Escolas Pluridocentes, nas quais há mais de um professor por turma e atende a 470 alunos, as Escolas Unidocentes (turmas em que o professor atende na maioria das vezes as cinco turmas do primeiro ano até o quinto ano com um quantitativo de 242 alunos); a Escola Família Agrícola (frequentada por 92 alunos do sexto ao nono ano), na qual os alunos moram durante uma semana e na outra colocam em prática nas suas propriedades os conhecimentos aprendidos na escola; uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), que atende 519 alunos do primeiro ano ao nono ano e alunos de Ensino de Jovens e Adultos (EJA); e quinze escolas de Ensino Fundamental (que funcionam desde a educação infantil até o nono ano, atendendo o quantitativo de 2905 estudantes. Dessa forma podemos contabilizar um atendimento global de 4909 em todo o município.

Embora a Rede Municipal que atende à educação infantil venha se ampliando ao longo dos anos, ela ainda necessita de políticas públicas mais focadas, tanto em relação ao atendimento (que possui certo cunho assistencialista) quanto ao aumento de professores, adequações da rede física com olhar direcionado para criança, ampliação das creches e CMEI e formação continuada. Desse modo, para compreender diretamente todas as áreas da educação com alcance de uma década (2015-2025), foi elaborado o PME de Domingos Martins, em consonância com PNE, conforme abordaremos a seguir.

### **3.3 A trajetória do Plano Municipal de Educação de Domingos Martins para a educação infantil**

O PME do município de Domingos Martins foi elaborado sob a égide do PNE (2014/2024), o qual foi aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005/2014 e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff. No texto base do PNE é expressa a necessidade de União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizarem as demandas educacionais para os dez anos subsequentes. A Constituição Federal de 1988, no art. 214, determina a elaboração do PNE, ratificada no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE e determina providências, dispondo que:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. (BRASIL, 2001, n.p.).

Dessa forma, União, Estados e Municípios, em regime de colaboração, propõem-se a traçar metas e criar estratégias para que, de fato, o Brasil supere os desafios da universalização da educação com qualidade, e oportunize a todos os cidadãos o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Desse modo, considerando a sua importância e a fim de atender aos preceitos legais, a proposta de elaboração do PME de Domingos Martins deveria estar em consonância com os Planos Nacional e Estadual de Educação.

Ao elaborar um documento que projetasse ações para uma década, ele deveria sinalizar as fragilidades e os avanços necessários, de maneira que não se tornasse um documento ineficaz, adquirindo consistência e agilidade. Esse foi um desafio, conforme sinalizado pelo PME do município de Domingos Martins:

Pensar a educação para uma década representa, além de um esforço para que se faça presente neste documento a vontade e a necessidade popular, por meio da participação social em sua elaboração, uma possibilidade de avançarmos significativamente na garantia de uma Educação digna e de qualidade para todos. É um documento de construção coletiva em que se ouviu os anseios de alunos, profissionais da educação, pais, além da sociedade civil. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.12).

O PME de Domingos Martins possui em sua abrangência o diagnóstico da realidade elaborado sob a égide das metas estabelecidas pelo PNE e a participação dos vários

segmentos da sociedade civil e organizada. Sobre essa questão, Saviani (2014a, p. 105) afirma:

É fundamental uma grande mobilização dos setores populares articulados pelas várias organizações dos educadores reunidos em âmbito nacional, regional e local. Para isso parece desejável retomar os Fóruns da Escola Pública nos níveis nacional, estadual e municipal. Eis o que pode e deve ser feito para que os limites sejam superados e se abram novas perspectivas para educação pública em nosso país.

Os princípios norteadores da criação do PME estão pautados no aperfeiçoamento da participação cidadã, da gestão democrática, financiamento da educação, atualização do currículo, valorização dos profissionais do magistério, entre outros, e estão fundamentados na universalização e democratização, na oferta de um ensino alicerçado nos valores humanos, inclusão, igualdade, diversidade e na promoção da justiça social.

Ao ter intrínseca a percepção quanto à educação como mecanismo de promoção para a emancipação dos sujeitos, esse documento representa o compromisso, a responsabilidade e os desejos de um coletivo que assumiu a pesquisa, a escuta, o debate, a reflexão e, finalmente, a concretização de um caminho a ser trilhado para a garantia de um direito que é capaz de colaborar decisivamente para a transformação da vida das pessoas: a educação.

Nessa perspectiva, consideramos que, por se tratar de um município campesino, cabe ao PME dar maior visibilidade ao homem do campo e a escola é um dos espaços de transformação, pois lida com o conhecimento sistematizado. Ao postular uma educação em sua totalidade, não centramos nossa defesa em uma educação para a cidade e outra para o campo, uma vez que, conforme evidenciado por Alves (2009, p. 139):

[...] não se sustenta mais, em nossos dias, qualquer elaboração que postule, teoricamente, a oposição entre campo e cidade. O capital estabeleceu sua hegemonia plena sobre a cidade e o campo e dissolveu a diferença que os antagonizara. [...] No caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação das crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, traz uma insistência nessa ideia de oposição campo e cidade.

A proposição para se elaborar o PME faz-se necessária em virtude do que está posto no PNE. De forma resumida, os principais aspectos norteadores abordados são: a universalização e a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação. Além do cumprimento da

determinação constitucional e da legislação vigente, portanto, existe a necessidade de sistematizar a organização da educação e do ensino no município, em todos os níveis e modalidades da educação básica e em todas as redes: municipal, estadual e privada. O objetivo é concretizar a oferta de serviços melhorando a qualidade, evidenciando avanços construídos ao longo do tempo e identificando lacunas que precisam de maior atenção até o final da vigência do atual PME.

Conforme exposto no texto introdutório do PME, o instrumento de planejamento das políticas educacionais do município caracteriza-se por ser um plano global da educação no contexto municipal, pois visa à integração de dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os membros da comunidade educativa, apresenta metas para todos os níveis e modalidades educacionais ofertadas pelas redes públicas de ensino, define propostas voltadas para a gestão democrática, valorização do magistério, financiamento, entre outras temáticas.

A construção do PME constituiu-se como um desafio, mas também como um momento de expectativas, pois buscou definir e promover a estabilidade das políticas educacionais no município com base nos diagnósticos realizados da situação educacional atual e da avaliação dos recursos previstos para o alcance dos objetivos e avanços desejados para a década de abrangência.

Podemos dizer que a elaboração do PME objetivou principalmente apresentar a realidade educacional aos munícipes, considerando as redes municipal, estadual e privada do município de Domingos Martins. Nesse sentido, foram analisados vários aspectos com a finalidade de organizar informações concretas, contextualizar os dados e apontar alternativas que contribuam para a melhoria e, dentro das possibilidades, sanar as dificuldades hoje existentes. O PME é composto por metas relacionadas à educação básica, modalidades de ensino, profissionais da educação (educação do campo), financiamento e gestão democrática.

Embora o PME aborde todas as etapas, o foco desta pesquisa está centrado na educação infantil e por essa razão o destaque será dado aos elementos relacionados a este segmento. A concepção de criança assumida pelo PME é de que ela é um ser social em constante evolução, que se desenvolve obtendo informações baseadas nas relações que consegue estabelecer com os objetos e com o seu próprio corpo. A criança faz parte de uma organização familiar e está inserida em uma determinada cultura, sendo um indivíduo social e histórico, com características próprias de sentir e pensar o mundo. Arce e Lígia M. Martins (2010, p. 30-31) tratam desse conceito com alguma similaridade.

A criança [...] é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano.

Como podemos observar, enquanto no PME a criança é compreendida como aquela que tem formas próprias de pensar e sentir, para as autoras citadas, suas formas próprias se instituem por meio da história social do gênero humano.

Segundo as autoras, para que a criança se desenvolva é necessária a mediação de signos, que proporcionam a relação indivíduo-gênero. Na escola, é papel do professor garantir que ela consiga “nascer socialmente”. Assim, a criança, para se desenvolver, precisa muito mais do que estar inserida em uma cultura, relacionar-se com o meio, ou seja, com objetos e com o seu próprio corpo, a fim de obter informações para construir seu próprio conhecimento. A infância precisa ser compreendida como uma época na qual a criança deve ser inserida no patrimônio cultural, para que tenha contato com as peculiaridades especificamente humanas.

Retomando o PME, no qual se trata da educação infantil, a primeira etapa da educação básica que compreende a idade de zero a cinco anos, na Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins, há salas de educação infantil dentro de escolas de ensino fundamental e a oferta de atendimento direciona-se para os alunos de quatro a cinco anos; mas precisamos considerar que de zero a três anos o atendimento é ofertado em creches e entre quatro e cinco anos em pré-escolas. Além disso, constatamos que há ainda uma quantidade significativa de crianças na referida faixa etária que frequenta a creche fora da escola.

Um fator que contribui para esse esvaziamento refere-se à geografia do município, que possui uma grande extensão territorial com muitas famílias residindo no campo, porém distantes umas das outras. Há a oferta de transporte escolar, mas para os bebês e as crianças pequeninas existem questões a serem consideradas quanto à segurança no deslocamento para o CMEI mais próximo de sua localidade. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

No PME (2015, p. 27) de Domingos Martins, afirma-se que na educação infantil devem ser propiciadas condições de aprendizagem cotidianas e aquelas mediadas pelo professor, sendo intencionais e orientadas para que se tornem significativas para a criança. Dando continuidade a ideia defendida por tal documento, o professor tem por finalidade organizar em seu planejamento, guiado por uma perspectiva interacionista, situações que tornem sua prática educativa significativa para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno.

A Educação Infantil deve oferecer às crianças condições para que a aprendizagem ocorra em atividades cotidianas, como as brincadeiras e também naquelas provocadas por situações pedagógicas intencionais, orientadas e mediadas pelo professor, tornando-as significativas. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 27).

De acordo com as assertivas presentes no PME, o papel do professor é o de acompanhar o desenvolvimento da criança (suas capacidades e potencialidades entendidas como próprias de cada sujeito). Ademais, como consta na citação anterior, trata-se da organização de aprendizagens cotidianas (“objetivações em si”), mediadas pelo professor. Essas colocações nos revelam que a escola, na perspectiva assumida pelo PME, não teria o papel de oferecer as mais qualificadas formas de desenvolvimento (“objetivações para si”) e entende que o professor é o mediador (consonante com uma perspectiva interacionista), quando sabemos que ele é o portador dos signos, já que estes sim, de fato, medeiam o desenvolvimento. (DUARTE, 2013, p. 206).

Uma das estratégias indicadas pelo PNE diz respeito à formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior. Nas proposições do PME de Domingos Martins relativas a essa estratégia, verificamos uma série de ações de incentivo à formação, no entanto é necessário problematizar qual formação inicial e continuada é ofertada aos professores. Elas precisam ser embasadas em uma perspectiva teórica clara, para que o professor, ao participar das formações e discutir teoria e prática, seja levado a pensar criticamente sobre o seu papel na sociedade de classes, reconhecendo-se como profissional que precisa retomar o status “[...] daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos”. Assim, o “[...] ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar [...]” e, dessa forma, “[...] o professor cria na criança sua ‘segunda natureza’, é parteiro do seu nascimento para o mundo social”. (ARCE; MARTINS, 2010, p. 32).

Dessa forma, é preciso que seja evidenciada a perspectiva teórica assumida pela Secretaria Municipal de Educação para a formação de professores. Precisamos mencionar aqui que até a formulação do PME, a Secretaria Municipal de Educação não se orientava por nenhuma teoria pedagógica e somente após a finalização do PME é que se iniciou a discussão para a produção do Documento Curricular da Rede Municipal. Em 1999, no entanto, foi elaborada uma proposta pedagógica municipal baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Mesmo passando por reformulações ao longo desses anos, a perspectiva teórica que sustentava o trabalho educativo do professor direcionava-se para o construtivismo e, posteriormente, com a promulgação da Resolução nº 5 de 17/12/2009, algumas práticas e termos orientados pelo documento foram incorporados ao fazer pedagógico do professor, mas não tirou a potência do documento anterior que estava enraizado nas Escolas de Educação Infantil do município. Tais documentos possuem uma perspectiva construtivista e multiculturalista, pois defendem que a criança constrói seu conhecimento e não fazem menção à função do professor nesse processo. Esses apontamentos permitiram que o docente transitasse por um caminho perigoso, ou seja, ao ecletismo pedagógico, o qual considera que tudo tem validade, deixando ausente uma teoria que de fato sustente o trabalho educativo a ser realizado com as crianças da Rede Municipal.

Quanto à escola, o PME apresenta uma visão voltada para a estrutura física: adequação, construções novas, reformas, ampliação educação em jornada integral, ou seja, tudo no plano da infraestrutura. O PME não dá indicativos de como deveria ser esse lugar de ensino para educação infantil, mesmo que a escola tenha importante finalidade na humanização dos indivíduos. Não estamos afirmando que melhorar a rede física não seja importante, mas ela sozinha de nada adianta, há também outros estruturantes para se qualificar a Educação Municipal em uma visão totalizante de educação e não fracionada.

O PME propõe manter continuamente programas e conselhos que incentivam as famílias a participar da vida escolar, bem como aderir a outros programas que forem disponibilizados pelo Estado, mantendo a parceria entre as Secretarias de Educação e Saúde. Além disso, preconiza uma pauta coletiva que envolva todos os conselhos e programas voltados ao desenvolvimento integral da família, promovendo uma maior interlocução dos segmentos envolvidos por meio de reuniões semestrais.

As especificidades quanto ao atendimento da educação infantil são garantidas pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), entretanto crianças de quatro a cinco anos também são atendidas em 15 escolas municipais de Ensino Fundamental e em 11

Uni/Pluridocentes que, em sua maioria, ainda não possuem uma estrutura física adequada para o atendimento a essa faixa etária.

No que se refere à articulação com a etapa escolar seguinte, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e nas escolas multisseriadas, esse processo ocorre de modo articulado e processual. Nos Centro Municipal de Educação Infantil, a articulação é feita de maneira informal, mas precisaria ser mais bem articulada entre a escola, as crianças e suas famílias. Devido à geografia do município há um quantitativo considerável de escolas em relação aos Centros Municipais de Educação Infantil: conta-se com oito escolas voltadas para essa faixa etária. As crianças que frequentam as escolas de ensino fundamental e as salas multisseriadas, mesmo tendo um espaço reservado para elas, acabam por vivenciar uma estrutura que não foi organizada para atendê-las, o que compromete o seu processo de escolarização.

Entendemos que a escola de educação infantil (assim como qualquer segmento escolar) precisa ser espaço de humanização dos indivíduos. Assim, como observam Arce e Martins (2010, p. 33), a escola

[...] torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência. Mas para isso é necessário que o atendimento prestado a Educação Infantil seja realmente de qualidade, que tanto a escolarização, o ensino e conhecimento científico sejam entendidos pelos profissionais da educação como fatores primordiais no processo educativo.

Dessa forma, notamos que não há uma articulação que favoreça a frequência das crianças da educação infantil, pois os espaços são improvisados, o que influencia a organização do ensino por parte de professor.

Ao finalizarmos a análise do PME de Domingos Martins, não foi possível visualizar de maneira nítida todos os conceitos buscados (criança, conhecimento, escola e professor), já que a forma como está descrito o texto não contribui para uma investigação mais aprofundada. O PME está calcado em uma concepção mais operacional, focado na dinâmica de metas, proposições e estratégias e, desse modo, as concepções de educação escolar, conhecimento, entre outros, deixam de ser evidenciadas.

Perante o exposto, podemos dizer que a relação entre a formulação de políticas públicas e tom assistencialista para a educação infantil persiste. O próximo registro oficial da educação martinense a ser analisado é o Documento Curricular da Rede Municipal de



Domingos Martins (2016), o qual se encontra em uma estrutura preliminar, porém já acessível para a consulta dos profissionais da educação básica.

### **3.4 O Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins**

Os profissionais do Magistério reivindicavam a existência de um documento curricular do município há bastante tempo, visto que a última elaboração de uma Proposta Municipal para os anos iniciais foi realizada em 1999. Além disso, ao longo dos anos, tal documento passou por algumas alterações relacionadas aos componentes curriculares. A proposta foi pensada conjuntamente com os professores dos anos iniciais e embasada teoricamente pelos pressupostos freireanos, sendo que mais adiante os anos finais se adequaram a ela.

Desse modo, toda produção curricular se direcionava para o ensino fundamental, o que fazia com que a educação infantil fosse considerada à parte dos debates, pois ainda não se discutia a necessidade de se pensar no todo, isto é, não se objetivava uma proposta curricular que englobasse a educação infantil e o ensino fundamental, etapas do ensino hoje nominadas como educação básica.

Sobre a educação infantil, podemos pontuar que quando houve a elaboração do primeiro documento curricular, há poucos anos havia transcorrido a transferência das creches da Assistência Social para a educação, o que revela a inexistência de um sentimento de pertencimento à educação e como a forma de atendimento às crianças era totalmente assistencialista. Infelizmente precisamos considerar que até hoje muitas vezes o trabalho educativo realizado com nossas crianças nas instituições de educação infantil ainda se encontra permeado mais por uma visão unicamente do cuidar do que pela sua função social, ou seja, a função educativa. Conforme afirma Marsiglia (2011, p. 39), no entanto, julgamos que

O papel da instituição escolar é [...] de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizados as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente.

Nesse sentido, ao longo desses anos, o documento que passou a subsidiar as práticas pedagógicas dos professores, na verdade, foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que tinha como objetivo subsidiar o trabalho educativo em toda educação infantil, defendendo a integração entre o educar e o cuidar e ofertando

formações para que os profissionais se apropriassem do documento. Tal fato foi tão marcante, que até hoje, quando perguntamos qual documento norteia a prática pedagógica do professor, fica evidenciado que ainda é esse documento, mesmo que posteriormente tenham surgido outros, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Apesar de ter sofrido algumas reformulações ao longo do tempo, a proposta pedagógica municipal vigorou até o presente ano (2016), mas a partir daí passou a vigorar o Documento Curricular da Rede Municipal de Domingos Martins, que atende à educação básica (Educação Infantil, Anos Inicial e Anos Finais do Ensino Fundamental). O PME (2015-2025) apontou para a necessidade de elaboração do Documento Curricular Municipal, no qual foi expresso o seguinte:

Ao invés de reformular a Proposta Curricular existente, optamos pela elaboração de um Documento Curricular que possa expressar a identidade política e pedagógica que desejamos imprimir ao trabalho que vem sendo realizado na educação do municipal segundo. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 10).

A proposta se baseou em um trabalho coletivo, contando com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme exposto no referido documento:

[...] produzir um documento contemplando as múltiplas vozes e necessidades reais deste município, [privilegiando] uma metodologia que garantisse a participação de todos (as). Nesse sentido, optamos por fazer as discussões, reflexões e sistematização do documento no decorrer dos tempos espaços de formação por meio de grupos de estudos nas regiões com os (as) profissionais da educação: professores (as), pedagogos(as), diretores(as) e auxiliares (educação infantil e educação especial), bem como por meio de fóruns de discussões com os demais responsáveis pela educação municipal: funcionários que atuam nas unidades de ensino, como serventes, merendeiras, secretárias(os) escolares, motoristas, bem como, família, comunidade, estudantes, intergerências, secretarias afins, conselhos municipais e outros órgãos, de forma que a referida produção configurasse, uma proposição coletiva a partir de todos(as), com todos(as) e para todos(as). (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 10).

Ao longo do período de produção do documento, a Secretaria Municipal de Educação ofertou muitas formações e leituras para que a Rede Municipal pudesse se aprofundar no que se refere à educação do/no campo, temática que vem sendo debatida no município desde 1995. Para que se desse a efetivação dos estudos foi necessário que todos se imbuíssem do sentido do que estavam realizando, reportando-se aos Fundamentos

Legais do Currículo na Educação Básica, às abordagens de ensino, aprofundamento das ideias de Paulo Freire, metodologia de mediação dialética, currículo e avaliação.

Precisamos esclarecer aqui que não é nosso objetivo transcrever o Documento Curricular na íntegra, mas se faz necessário situar o leitor sobre a forma como se deu sua elaboração. Assim, ao adentrarmos na produção do texto do Documento Curricular, notamos que este se encontra dividido, a princípio, em 10 capítulos. Além disso, para que fosse possível a promoção de um debate em que as pessoas pudessem expor seus conhecimentos, foi organizado no próprio documento um material composto por vários questionamentos sobre a educação escolar.

Entre as questões respondidas pelos profissionais da educação nos encontros, seminários, formações e outros momentos, muitas apontavam para a necessidade de revisão de conceitos:

Apontamos a necessidade e desejo de transformação da perspectiva teórica que ainda tem permeado o imaginário dos sujeitos, quando evidenciam que o sujeito campestre precisa aprender a falar e mudar seu *jeito de ser* para ser alguém na sociedade. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 18, grifo do autor).

Argumentações e questionamentos permearam as discussões em torno da elaboração do currículo, o que fez com que fosse evidenciada pelos participantes a necessidade de o documento ser um instrumento mediador do olhar sobre os campestres, reforçando-os como sujeitos participantes na escola e na comunidade, e a necessidade de formulação de políticas públicas que dessem visibilidade a eles. Sobre as questões que permeiam as discussões campestres, Janinha Gerke de Jesus (2007, p. 23-24) afirma:

[...] ao negar as práticas sociais e culturais campestres, estamos descontextualizando a educação básica do campo. Estamos negando a expressão da consciência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que ao longo da história não foi e ainda não é ouvida. Essa realidade tem, como algumas consequências, taxas altíssimas de analfabetismo, evasão e atraso escolar.

O texto apresenta uma visão que faz referência à necessidade de se pensar uma educação campestre voltada para os povos do campo, que os represente em suas particularidades. É o que defende Alves (2009, p. 139), por exemplo:

Ainda hoje, de formas diferenciadas, é proclamada a necessidade de se desenvolver uma educação do campo ajustada às suas peculiaridades. [...] A educação escolar da cidade é tida como fator de desajustamento, que

ensejaria um desvio nas expectativas do jovem do campo, atraindo-o parar as seduções urbanas. Daí a reivindicação de uma educação ajustada às necessidades da zona rural, inclusive envolvendo o componente de formação profissional pertinente ao trabalho no campo. Daí a defesa do espaço rural como *lócus* necessário da escola responsável por essa formação. Dessas postulações deriva uma proposta autônoma e específica para zona rural.

No entanto, para a pedagogia histórico-crítica a educação é sempre abordada no contexto relacionado ao desenvolvimento social e das classes, para que de fato ocorra uma transformação da sociedade.

Muitos profissionais buscaram conceituar a educação que desejavam para o município e, entre tantos, optou-se pela autoria dos profissionais da EMEF José Uliana, localizada na Região de Aracê, os quais ficaram com a incumbência de evidenciar qual educação estava sendo postulada para o município. Tal fato é expresso no Documento Curricular:

A busca por uma escola voltada para a educação do campo e do camponês é um passo importante para que o cidadão, trabalhador rural, se torne sujeito de seu próprio tempo e dono de sua própria história. Esta instituição [escola], além de um espaço para a promoção de leitura e escrita de palavras, números e demais códigos, deve ser um local para a leitura e escrita do mundo. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 19-20).

Ainda que pese o desejo por uma educação do campo voltada para os saberes camponeses, para o homem do campo, só isto não basta para a transformação social que necessitamos. Conforme evidenciamos ao longo desse trabalho, a escola sozinha não conseguirá mudar esse modelo estruturante de capitalismo que está impregnado na sociedade. A instituição escolar tem um papel muito importante no processo de transição para outra sociedade.

O Documento Curricular projeta uma visão de educação camponesa voltada para a fixação do homem na terra, assim como o ruralismo pedagógico, que ainda vigora nas argumentações do Movimento Sem Terra e demais defensores dessa vertente. Tanto homem do campo como o cidadão, contudo, precisam se apropriar de uma educação que os faça superar o modelo de educação dominante que se estabeleceu na sociedade. Na visão da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 103) atesta:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a

concepção política socialista com a concepção histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo do trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 93),

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas [...] essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação.

Desse modo, podemos evidenciar que é preciso bem mais do que lutar por uma educação do campo ou da cidade, tendo o cuidado de não fragmentá-la ou até mesmo segmentá-la, como já ocorre; mas lutar por uma educação justa e igualitária que atenda aos citadinos e aos camponeses. Trata-se de uma educação que todos tenham acesso ao saber sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade.

A legitimação dos direitos dos povos do campo de serem reconhecidos pelas políticas públicas não ocorreu de uma hora para outra, pois foi necessária a união de forças entre os movimentos sociais, com destaque para o MST e demais organizações que se uniram em torno de uma educação do campo.

Voltando à elaboração do documento municipal, ao longo dos estudos realizados entre 2014-2015, firmou-se que Domingos Martins é camponês e cada uma de suas diversas regiões (Sede, Santa Isabel, Biriricas, Melgaço, Paraju, Ponto Alto e Aracê) possuem um processo histórico peculiar. Posteriormente, a partir das leituras, dinâmicas realizadas, encontros de grupo, evidenciou-se a necessidade de estabelecer outros conceitos, além de educação do campo, entre eles: diversidade, direitos humanos, inclusão e sustentabilidade, entre outros.

Segundo o documento, a proposição dos conceitos reverberou em uma educação com foco na formação dos sujeitos com consciência crítica e em prol de uma cidadania planetária. Podemos notar, contudo, nessa perspectiva, um alinhamento às pedagogias do “aprender a aprender”. Nesse sentido, conforme expõe Marsiglia (2011, p. 30-31):

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias que se tornaram grandes modismos nas últimas décadas, como o construtivismo, a pedagogia por competências, a pedagogia dos projetos e o multiculturalismo, reside no posicionamento perante a questão da verdade. Essas pedagogias retiram da escola a tarefa de transmissão de

conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos alunos o acesso à verdade. Na direção oposta, a pedagogia histórico-crítica defende que: 1) Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais; 2) Contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, deve-se lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; 3) Contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial [...] deve-se lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzido por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra o gênero humano.

O documento curricular se propõe a ser um instrumento orientador do trabalho educativo, para que possa fomentar na equipe escolar o desejo pela coletividade. Em tal documento é também apresentada uma visão real da educação municipal, de forma a demonstrar a necessidade de mudanças significativas, concretas, reais e relacionadas à vida do homem do campo.

No que tange a perspectiva teórica, o Documento Curricular explicita que vários momentos de encontros com os profissionais<sup>15</sup> da Rede Municipal foram necessários para que se imbuíssem do sentido do que estava sendo proposto para aquele momento. Várias indagações surgiram, procurando desvelar quais práticas pedagógicas se encontravam subjacentes à prática dos professores. Durante esse processo foram sendo traçadas a perspectiva teórica e filosófica que mais se aproximava do que estavam vivendo.

Ao longo dos estudos com os profissionais, várias provocações dinâmicas e questionamentos foram realizados, a fim de que ficasse evidente o currículo que desejavam para o município, reconhecendo a importância da formação do sujeito com consciência crítica. Entre as citações dos professores, duas foram selecionadas para constar no documento:

Como professora, defendo o trabalho coletivo dando vez e voz a cada aluno. Proporcionando um trabalho em equipe. Voltado a atender as necessidades da escola e da comunidade, visto que, a escola deve trabalhar dentro de um contexto em que a mesma está inserida. Ampliando seus conhecimentos na prática, pesquisando os temas

---

<sup>15</sup> Nesse caso, utilizamos o termo profissional para nos referirmos aos diretores, pedagogos, professores, auxiliares de creche e atividades educacionais e técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação.

pertinentes de acordo com a realidade dos alunos. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 27).

Defendo o trabalho coletivo da escola, onde todos tenham a oportunidade de expor a sua opinião. Um trabalho em equipe oportuniza a participação de toda a comunidade escolar, incluindo a família de forma mais efetiva. A escola deve estar aberta a práticas mais inovadoras, saindo do espaço comum das quatro paredes da sala de aula, onde ele irá ampliar seus conhecimentos relacionando teoria e prática. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 27).

Embora o trabalho coletivo e os conceitos construídos pelos profissionais tenham sua importância metodológica, é importante que a rede municipal, antes de qualquer organização curricular, tenha compreensão da sociedade em que estamos inseridos e como ela se articula, pois assim poderá compreender a escola que temos e de que forma ela se manifesta na contemporaneidade. De acordo com Marsiglia (2011, p. 21), a pedagogia histórico crítica “[...] toma posição na luta de classes aliando-se aos interesses dos dominados [...]” e desponta devido às necessidades evidenciadas pelos educadores perante as condições atuais de ensino.

Segundo o documento, a perspectiva teórica adotada, que veremos em seguida, favorece a gestão pedagógica compartilhada, ou seja, os alunos têm direito à vez e voz. Dessa forma, há o reconhecimento das reais necessidades dos povos camponeses. O arcabouço teórico utilizado para subsidiar a elaboração do Documento Curricular se pautou em autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin, Paulo Freire, além de Gramsci e Saviani. Por conta da diversidade de vertentes teóricas determinou-se em consenso que os estudos seriam realizados tendo como base a perspectiva sócio-histórico-cultural, entendida da seguinte forma:

Social – é fundamental para marcar as questões das relações humanas, pois o homem é um ser situado no mundo e com o mundo, inserido nos contextos sociais. Histórica – faz-nos pensar em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade e a historicidade, bem como, as influências do tempo sobre o humano, sobre a natureza e sobre as práticas sociais e culturais. Cultural - valoriza toda a produção humana em diferentes contextos observando tais influências na temporalidade. O homem cria a cultura na medida em que se integra no seu contexto de vida. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 34).

Podemos ainda complementar:

Essa perspectiva rompe com a ideia de que o conhecimento nasce com o sujeito – abordagem inatista, bem como, com a abordagem ambientalista que fala que os conhecimentos se encontram no ambiente, tendo em vista

que os mesmos são produzidos, apropriados e objetivados pelo indivíduo no lócus da interlocução com outros sujeitos e com os diversos conhecimentos no cotidiano das práticas sociais e culturais. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 34).

Podemos notar no referido documento a presença do ecletismo pedagógico, não apenas pela incorporação de diferentes autores e suas respectivas bases filosóficas, mas especialmente pela utilização de vários autores associados ao materialismo histórico-dialético, sem de fato incorporar seus fundamentos à perspectiva pedagógica assumida. Sobre os pressupostos dominantes no pensamento do MST, Bezerra Neto (2010, p. 150) afirma:

[...] que este movimento padece de alguns problemas que estão na origem de sua formação, dado que ao aderir ao comunitarismo-cristão e ao pragmatismo, consubstanciado num ecletismo pedagógico fica impossibilitado de compreender a realidade a partir da relação dialética propugnada pelo materialismo histórico, que pretendem aderir.

Trata-se, portanto, do mesmo problema existente no Documento Curricular de Domingos Martins. No que se refere à pedagogia histórico-crítica, Saviani (2010, p. 422) explicita:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Esses autores que aparecem como referências no referido documento, logo, não podem representar, de fato, suas bases teóricas em um modelo eclético. O documento curricular ressalta a relevância de uma prática pedagógica que apresenta características do construtivismo, ao valorizar aprendizagem compartilhada, significativa, que considere as reais necessidades dos alunos e também proporcione a interlocução entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científico.



No Documento Curricular, no entanto, defende-se que para o currículo ser reconhecido deve-se primar pela formação da consciência crítica e também propiciar possibilidades para o conhecimento cotidiano e científico.

[...] por conhecimento cotidiano entendem como aqueles produzidos, apropriados e objetivados espontaneamente, informalmente no cotidiano das práticas sociais e culturais. Precisamos reconhecê-los enquanto conhecimentos vivos, praticados e reais. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 36).

Em relação aos conhecimentos cotidianos e científicos e conhecimentos, abordados pelo Documento Curricular, a pedagogia histórico-crítica tem um posicionamento basilar, pois, como assevera Martins (2013, p. 141):

Ao afirmar a escola como lócus do conhecimento historicamente e sistematizado e espaço privilegiado para sua socialização, a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimento que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos, o que significa prezar por conteúdos e atividades pautados no objetivo de formação de conceitos científicos [...].

Em relação aos conhecimentos cotidianos, Martins (2013, p. 139) acrescenta:

[...] os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência pela qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento.

Segundo Saviani (2008), o saber que importa para a educação é aquele que se evidencia no processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. É esse conhecimento científico que precisa tomar corpo na escola e precisa aparecer na proposta pedagógica, no planejamento do professor e deve ir para a sala de aula desde a educação infantil, de forma que as crianças dele se apropriem. A valorização da vida cotidiana na escola, portanto, vai na contramão dos postulados da pedagogia histórico-crítica. Reforça-se, no documento analisado, o ideário do “aprender a aprender”, o entendimento de educação **no** campo, apoiado em Roseli Salette Caldart (2005, p. 27), para quem:

[...] o povo tem o direito de ser educado *no* lugar onde vive; *do* [campo], pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Para contrapor a essa nomenclatura **do campo**, defendemos uma educação **no campo**, pois compreendemos que se fizermos a defesa de uma educação **do campo**, estaremos sendo favoráveis à legitimação de uma educação para os quilombolas, diferente daquela que atenderá ciganos, ribeirinhos, entre outros, por considerar que cada grupo tem suas características específicas. O discurso hegemônico tenta apregoar que dessa forma estaríamos garantindo igualdade pelo “respeito” das individualidades e diferenças, mas o que acontece na realidade é uma inviabilização, uma vez que seria necessário um tipo de educação para cada grupo social. Não invalidamos a reivindicação desses grupos sociais, entretanto entendemos que elaborar uma educação para cada grupo social perde de vista a garantia de uma unidade. Segundo Bezerra Neto (2010, p. 166):

É neste sentido que se pode afirmar que as propostas de educação do campo, ao aderir ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico existencialistas, expressa em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neweberianismo.

Sendo assim, a educação defendida no Documento Curricular, por mais que evidencie o sujeito, suas histórias, seu lugar, acaba por não favorecer o sujeito crítico, já que não considera os conhecimentos científicos como primordiais, para que desde a educação infantil os alunos sejam preparados para conquistar os mesmos patamares da classe dominante.

O Documento Curricular também trata da “Cultura Escolar na Educação Básica” e empreende vários questionamentos: “O que andamos pensando sobre as crianças, adolescentes e jovens que vão para as escolas no contexto em vivemos? O que estamos a lhes ensinar? E o que estão a aprender? [...]”. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 112).

Com amplo apoio nas ideias freireanas, o Documento Curricular busca dar um significado para a cultura, como sendo um complexo que inclui conhecimentos, arte, lei, moral, costumes e todos os hábitos adquiridos pelos indivíduos, não somente pela família, mas também por meio dos grupos sociais dos quais fazem parte.

Ao buscar embasamento na sociologia considera que cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana. Também pondera que não exista uma cultura superior ou inferior, melhor ou pior, mas sim culturas diferentes e de vários tipos (cultura do livro escolar, cultura do tempo espaço). (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 136).

Ao discorrer sobre a cultura escolar que vem sendo pensada para a educação infantil, o Documento Curricular destaca:

[...] a complexidade das dimensões do cuidar e educar, sem perder de vista a interlocução entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como entre ensino aprendizagem com foco na formação de sujeitos com consciência crítica, isto é, em uma formação humanizadora, com vistas a sua inserção no mundo como sujeito que vive em uma dada família, comunidade, enfim em um tempo espaço social histórico e cultural. (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 121).

De acordo com o exposto no referido documento, o município tem buscado favorecer práticas pedagógicas criativas, lúdicas, investigativas e sensoriais, com vistas a uma aprendizagem significativa e emancipadora; no entanto reconhece que ainda se perpetuam práticas assistencialistas e comportamentalistas.

O Documento Curricular, ainda que, como eclético que é, expresse vez por outra um entendimento sobre o sujeito e a finalidade de formação crítica da educação infantil, precisa considerar que essa atual concepção de cultura escolar somente será outra quando forem modificadas as concepções de criança e de educação infantil nas instituições que atendem a essa faixa etária.

Na educação infantil, a criança tem o direito de interagir e se apropriar de conhecimentos que lhes proporcionem acesso aos saberes científicos, por meio de diferentes situações de ensino aprendizagem, com vistas a conhecerem outros mundos, outras experiências e, assim se constituírem com consciência crítica (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 148).

Tal documento apresenta também uma concepção de criança produzida pelo professores e também a partir dos conhecimentos que estes vem desenvolvendo em sua prática social. O Documento Curricular também dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreende a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Podemos observar mais uma vez o ecletismo pedagógico presente no Documento Curricular, uma vez que considera a criança como “sujeito histórico” ao mesmo tempo em que afirma sua possibilidade de produzir cultura.

Se acreditamos na existência de um ensino na educação infantil pautado por todo um trabalho educativo, precisamos desconsiderar a ideia de que ensino seja apenas aula expositiva. Como atesta Arce (2013, p. 10):

[...] o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

Se a natureza não é dada ao homem, mas sim por ele produzida, toda vez que ele intervém nela está constituindo-se como ser humano, que ao modificar o ambiente produz cultura. No caso das crianças pequenas, precisamos levar em conta que elas necessitam da intervenção do professor para que essa ação transcorra com qualidade e elas se apropriem dos conhecimentos.

Para finalizar este tópico, precisamos ressaltar que a defesa de uma educação **no campo** não significa desprezo ou desvalorização das lutas campesinas, bem como a luta pela própria educação infantil. Algumas práticas, porém, se perpetuam, conforme foi evidenciado no Documento Curricular.

Há pouco tempo pensar um currículo em que a educação infantil fosse inserida era algo descabido, principalmente envolvendo as creches, visto que a visão que permeava era o de cuidar dos pequeninos ou a mera utilização espontânea de atividades lúdicas. Segundo Nereide Saviani (2012, p. 54), urge entender “[...] a educação infantil como parte de um amplo e profundo processo: o da educação escolar, cuja especificidade é discutida na relação com a educação no seu sentido mais geral”. Conforme evidenciado por Saviani (2012, n.p.):

Trata-se de assegurar uma escola de significativa qualidade educativa para crianças das camadas populares lutando decisivamente, contra precarização do trabalho pedagógico que, infelizmente vem assolando a

educação escolar em nosso país em todos os graus, ramos e modalidade de ensino.

Faz-se necessário, pois, repensar os conceitos abordados pelo Documento Curricular, para que ele tenha força e finalidade para a execução do fazer escolar, voltando-se ao propósito de que todas as crianças tenham o direito de acesso ao patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade.

### 3.5 Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Germano Gerhardt” - (2014 - 2015)

O CMEI “Germano Gerhardt”, cujo ato de criação data de 27/11/1970, localiza-se no Centro de Domingos Martins, é a única instituição no centro da cidade que oferta o atendimento às crianças de três a cinco anos e, na época em que foi criado, era chamado de Jardim de Infância “Germano Gerhardt”.

Escolhemos essa instituição em função da sua localização e também, como já assinalado, por ser a única que realiza atendimento a pré-escola, na sede do município. Segundo consta na introdução do Projeto Político Pedagógico (PPP), ele está normatizado com base nas seguintes legislações: LDB nº 9.394/96, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Quanto ao aspecto educacional, tal instituição pauta-se no reconhecimento da importância das experiências vivenciadas na primeira infância. O PPP é formulado para atender às necessidades básicas de educação, afeto e socialização, numa ação complementar à da educação familiar e da comunidade.

A proposta curricular segue a linha “socioconstrutivista”, cujo objetivo é levar a criança a construir seu próprio conhecimento, por meio da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço no qual se encontra inserida e das relações com o outro.

Devemos destacar que o PPP analisado antecede todo o processo formativo ofertado pela Rede Municipal para a elaboração do Documento Curricular e, dessa forma, ainda há questões que precisam ser problematizadas, tais como: Quais são as necessidades básicas da educação? Serão somente afeto e socialização? Qual o lugar central da escola perante o direito de todos à apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico?

Outro ponto abordado pela instituição refere-se à sua proposta curricular, a qual considera que a criança constrói seu próprio conhecimento sem a intervenção do professor,

o qual deve ser considerado primordial no trabalho pedagógico que desenvolve com as crianças. Segundo Marsiglia (2011, p. 10), “[...] o professor é [...] peça-chave [na] organização e sistematização do conhecimento”.

De acordo com a organização curricular proposta pela referida instituição, a escola deve contribuir para que as crianças se constituam como sujeitos singulares e históricos, objetivando desenvolver sua capacidade de comunicação, expressão e de solução de problemas por conta própria, adotando formas mais complexas de raciocínio, agindo com responsabilidade crescente no ambiente físico e social e analisando criticamente sua própria atuação nas diversas situações. Para que tais objetivos sejam alcançados, é necessário propiciar à criança oportunidades de experimentar, descobrir, manipular objetos e vivenciar situações em um ambiente seguro e acolhedor, permitindo-lhe ser independente e sentir-se amada e reconhecida em suas tentativas.

A síntese anteriormente apresentada expressa uma visão bastante interessante sobre o desenvolvimento da criança, que é (ou deveria ser) o objetivo da educação infantil; no entanto, apoiando-se na perspectiva evidenciada pela escola cremos que essa expectativa será em grande medida frustrada.

A metodologia informada no PPP trata-se do trabalho com projetos, cujo tema pode ser desencadeado a partir de sugestões dos professores, do interesse das crianças, do próprio contexto social ou de um tema emergente. Segundo consta no PPP, essa visão do trabalho pedagógico possibilita a transformação do espaço da escola em um espaço realmente democrático, em que cada criança deve ser respeitada em sua individualidade e ação criadora.

A metodologia de trabalho por projetos é uma prática que se encontra disseminada nas escolas atuais e um dos fatores é a uniformidades de ideias a respeito da interdisciplinaridade ou até a transdisciplinaridade, que passeia pelo imaginário dos educadores. Essa metodologia fragiliza os conteúdos escolares, pois, em nome da articulação dos conhecimentos, cada qual perde sua especificidade e profundidade. Nesse sentido, Nereide Saviani (2012, p. 74) assevera que é preciso valorizar a educação escolar, na qual se insere a educação infantil, pois

[...] isso passa por repensar concepções e as práticas pedagógicas, dedicar mais atenção ao papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares e na organização do trabalho pedagógico. A visão do currículo como um conjunto de atividades desenvolvido na e pela escola exige que se extraia a sua essência, isto é, suas atividades nucleares [...] que dizem respeito ao trabalho com saberes elaborados, sistematizados, aqueles cuja

apropriação é imprescindível com a mediação pedagógica (intencional, sistemática, regular, metódica); ou seja, um trabalho que requer a intervenção consciente da docência, com seus saberes específicos.

Ainda corroborando com a importância da educação escolar, recorreremos à Martins (2011, p. 55):

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos. [...] Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas.

Para tanto, conforme atestam Marsiglia e Martins (2013, p. 102, grifo das autoras):

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de *qualidade*. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. Por essa razão, para pedagogia histórico-crítica não serve qualquer conteúdo.

A fim de fortalecer a nossa argumentação em relação à função do professor de educação infantil, apoiamo-nos ainda em Arce e Maria R. M. Jacomeli (2012, p. 2):

[...] a educação de crianças menores de 5 anos não pode prescindir do papel do professor como aquele que ensina, transmite às crianças o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade. Esse papel vital do professor é essencial para o processo de formação integral da criança pequenina e sua constituição como membro do gênero humano.

Chegando ao fim dessa dissertação, ficam muitas inquietações e a constatação de que, quando iniciamos a leitura dos documentos de Domingos Martins, tínhamos a percepção de um caminhar próprio, desvinculado dos entes federados; entretanto, após o aprofundamento das análises efetivadas, pudemos evidenciar a força que os documentos oficiais exercem sobre o município, a produção de um Documento Curricular e, conseqüentemente, sobre as práticas dos professores e a aprendizagem das crianças.

Notamos, pois, que os instrumentos produzidos pelo Ministério da Educação, os quais estão permeados de modismos e imersos nas pedagogias do “aprender a aprender”, exercem grande influência em todo cenário educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo dessa dissertação, procuramos discutir os documentos oficiais da educação de Domingos Martins, mais especificamente os documentos referentes à educação infantil, buscando analisá-los sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A presente pesquisa abrange a temática da educação do/no campo e por isso discorreremos primeiramente sobre a questão agrária. Como foi dito, a solução para o problema agrário no Brasil ainda se encontra distante, já que prevalecem os grandes interesses econômicos de uma burguesia que trabalha para sua perpetuação, ao passo que a classe trabalhadora sofre cada dia mais com o forte impacto do capital.



Tais impactos invadem a vida dos brasileiros, tanto no campo quanto na cidade, visto que a precarização das condições de trabalho se faz presente nos dois meios, o que contribui sobremaneira para acentuar as desigualdades sociais.

Ao transitarmos pelo âmbito da educação, reiteramos a defesa por uma educação **no campo**, pois afirmar a educação **do campo** significa considerar necessário um tipo de educação para cada grupo social, como é alardeado pelos atuais discursos hegemônicos. Uma educação que atenda e corresponda à vida dos povos do campo ou da cidade não poderá se efetivar sem que haja um projeto de transformação social.

Assim, ao longo da pesquisa, buscamos embasamento teórico na pedagogia histórico-crítica como teoria que se posiciona a favor da escola pública, do saber sistematizado, do conhecimento científico e, portanto, da transformação radical e profunda da sociedade. Desse modo, reafirmamos a necessidade de luta por uma escola pública que, no campo ou na cidade, proporcione aos filhos da classe trabalhadora o mesmo acesso aos conhecimentos disponibilizados aos filhos da burguesia.

No segundo capítulo, para compreendermos as circunstâncias em que as pedagogias do “aprender a aprender” se apresentam na educação escolar das crianças e de que maneira estão engendradas nos documentos oficiais, realizamos um percurso histórico sobre a educação infantil ao longo dos séculos e analisamos seus desdobramentos até os dias atuais. Em seguida, debruçamo-nos sobre o ideário do “aprender a aprender” e os princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual defende o seguinte pressuposto:

A educação escolar é a melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história até aqui percorrida. (DUARTE, 2013, p. 26).

É nítida a negação da categoria “trabalho educativo” por parte das pedagogias do “aprender a aprender” e a sua ampla defesa pela pedagogia histórico-crítica. Sobre a educação da classe trabalhadora, Duarte (2013, p. 2) afirma:

[...] a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, conhecimento, de vida humana e individualidade: em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação.

No terceiro capítulo, adentramos aos documentos oficiais do município de Domingos Martins – Plano Municipal de Educação, Documento Curricular e Projeto Político-Pedagógico de uma unidade escolar – e, com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, posicionamo-nos sobre eles.

Apesar da compreensão da importância da educação escolar e da ampla participação da comunidade escolar e de todos os segmentos da educação básica, constatamos os documentos analisados estão fundamentados nas pedagogias do “aprender a aprender”, pois aderem a uma perspectiva sócio-histórico-cultural e destacam o conhecimento cotidiano em detrimento do conhecimento científico.

Com base nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica constatou-se que não existe um alinhamento entre a pedagogia histórico-crítica e os documentos oficiais martinenses, ainda que autores de diferentes perspectivas teóricas sejam citados.

O Documento Curricular da rede municipal encontra-se na sua versão preliminar, mas já consta como instrumento orientador para ser manuseado pelos profissionais da educação desde o início de 2016. Nele também pudemos observar a referência a autores como Saviani, no entanto os distanciamentos teóricos são evidentes, devido ao ecletismo pedagógico utilizados em vários conceitos e autores de diferentes vertentes.

Não podemos deixar de sublinhar que tais documentos foram resultado de um processo participativo, isto é, uma escrita coletiva, e que o Projeto Político-Pedagógico analisado antecede à formulação do Documento Curricular. Essas duas considerações são importantes para que possamos destacar que, ainda que bem intencionados, tais documentos revelam uma perceptiva educacional reiterativa da sociedade de classes e não uma educação que efetivamente possa contribuir para a formação dos indivíduos em suas máximas possibilidades. Não estamos afirmando, nesse caso, que os documentos sejam equivocados devido à falta de estudo dos professores que contribuíram para a sua elaboração, mas sim por conta da via teórica adotada.

Dessa maneira, as teorias pedagógicas hegemônicas precisam aceitar as críticas, pois a nossa própria concepção e teoria origina-se disso: o reconhecimento das limitações oportuniza a incorporação de novas ideias com a finalidade de avançar. É fundamental que tenhamos a compreensão da necessidade da luta pela educação que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. A proposição deve ser o desenvolvimento de outro projeto de educação para outro tipo de sociedade, esse é o desafio postulado pela pedagogia histórico-crítica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. (Org.). Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: \_\_\_\_\_. *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura infantil no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & sociedade*, ano 22, n. 74, abr. 2001..

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M.

(Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação infantil versus educação escolar?* Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, N. A. P.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” ao desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2015, Bauru.

BEZERRA NETO, L. Educação do Campo ou Educação no Campo? *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, n.38, p. 150-168, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3547>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 251-272, 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/>>. Acesso em: 7 mai. 2015.

BOGO, A. A escola do campo a procura do campo para ser escola. *Revista Binacional Brasil/ Argentina*, v. 3, n. 2, p. 175-203, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/file?id=916>>. Acesso em: 8 set. 2015.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*: Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2001)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 set. 2015.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Cadernos Temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CARVALHO, L. *Lei do Povoamento e os povos indígenas*. Disponível em: <<http://www.brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/lei-povoamento-os-povos-indigenas.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DINIZ, M. Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. *Histórica* (Revista eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo), São Paulo, n.6, out. 2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos*. Domingos Martins, 2014.

DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Projeto Político-Pedagógico do CMEI "Germano Gerhardt" - (2014-2015)*. Domingos Martins, 2014.

DOMINGOS MARTINS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Plano Municipal de Educação (2015-2025)*. Domingos Martins, 2015.

DOURADO, A. C. D. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *História da infância e direitos da criança*. Ano 19, n. 10. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2015.

DUARTE, N. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas: formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias*. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30074>>. Acesso em: 10 set. 2015.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERNANDES, B. M. *Brasil: 500 anos de luta pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FONTENELE, C. *Governo federal é refém do agronegócio e anti-indígena, denuncia bispo do Xingu*. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/31994>>. Acesso em: 14 mai. 2015u

FREI BETTO. Brasil, modelo esgotado. *Hoje em dia*, Belo Horizonte, Abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/31979>>. Acesso em: 14 maio 2015.

FREIRE, S. MST ocupa Incra em São Paulo em preparação ao 1º de maio. *Brasil de Fato*, São Paulo, Abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/31947>>. Acesso em: 14 maio 2015.

GERKE DE JESUS, J. *Saberes e formação de professores na pedagogia da Alternância*. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2007.

KLEIN, L. R. Cadê a criança do Áries que estava aqui? A fábrica comeu. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 3374-3393. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf)>. Acesso em 12 set. 2015.

KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MALACHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo *versus* multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Revista Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n.1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>>. Acesso em: 21 set. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. *Prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Revista Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n.1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MARTINUZZO, J. A. *Germânicos nas terras do Espírito Santo*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2008.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. 2. ed. Lisboa: Avante, 1977.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONTEIRO, W. D. Apresentação de Wellington Diniz Monteiro. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S.; LEITE NETO, J. (Orgs.). *Na luta pela terra a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

NASCIMENTO, M. I. M.; SILVA, R. M. Teoria e educação pela ótica marxista. *Revista Analecta*, Guarapuava, v.14, n. 1, p. 21-35, Jan./Jun. 2013/2015.

PASCHOAL, D.; MACHADO, J. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)> . Acesso em: 08 set. 2015.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

RAMAL, C. T. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: *X JORNADA do HISTEDBR*, 2011, Vitória da Conquista. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html)>. Acesso em: 08 set. 2015.

SANTANA, R. D. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/.../5915>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SANTOS, C. F. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*. 268 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/Textos/Livrosetrabalhosacademicos>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SANTOS, C. F.; TEIXEIRA, D. R. A política de educação do campo e a luta de classes no Brasil contemporâneo: questões para análise da conjuntura. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 174-183, jun. 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.



\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio de Dermeval Saviani. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014a.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil/ Argentina*, v. 3, n. 02, p. 11-36, dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/file?id=916>>. Acesso em: 8 set. 2015.

SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma falsa oposição. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. R. N.; MELLO, R. R. O pensamento filosófico-educacional brasileiro: a historicidade em Paulo Freire e Dermeval Saviani. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS – HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, 2009, Campinas. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../u7DtPkEg.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../u7DtPkEg.doc)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

VELTEN, J. G.; VIEIRA, J. E. *Os italemães na terra dos botocudos*. Vitória: Grafitusa, 2016.

WAGEMANN, E. *A colonização alemã no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1949.