

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: DISPUTAS ENTRE PROJETOS EDUCATIVOS PARA OS TRABALHADORES

Anderson dos Anjos Pereira Pena¹
Clarice Zientarski²
Sabrina de Bragança³

RESUMO: Este trabalho pretende promover discussões acerca das principais propostas pedagógicas postas para as classes multisseriadas do campo, sugerindo a necessidade de superação daquelas que não atendem aos interesses concretos de vida e trabalho dos povos do campo, no sentido de contribuir para a transformação social. Neste intuito, apresenta como sugestão a aproximação da teoria histórico-crítica com o trabalho pedagógico das classes multisseriadas da educação do campo, como uma proposta concreta e revolucionária.

PALAVRAS CHAVE: Classes multisseriadas, educação do campo, teoria histórico-crítica.

PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR THE MULTISERIALIZED CLASSES OF THE FIELD: DISPUTES BETWEEN EDUCATIONAL PROJECTS FOR WORKERS

Abstract: This job intends to promote discussions about the main pedagogical proposals put to the multiseriased classes in the countryside, suggesting the need to overcome those that do not meet the concrete interests of life and work of the people of the countryside, in order to contribute to social transformation. In this sense, it presents as a suggestion the approximation of historical-critical theory with the pedagogical work of the multiseriased classes of rural education, as a concrete and revolutionary proposal.

KEYWORDS: Multiseries classes, field education, historical-critical theory.

¹ Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professor efetivo do Instituto Federal de Goiás – IFG, Câmpus Formosa. E-mail: anderson.pena@ifg.edu.br

² Professora permanente do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, na linha Trabalho e Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Câmpus Bacabal. E-mail: sabrina_educampo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo promover discussões acerca de algumas das principais propostas pedagógicas que tem sido postas para as classes multisseriadas do campo, sugerindo a necessidade da superação daquelas que não são articuladas com os interesses concretos dos povos do campo com o propósito de transformação da realidade.

A organização pedagógica das escolas do campo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no formato multisseriado no Brasil, tem sido uma alternativa política e pedagógica, implementada pelo poder público, para atender os marcos legais e ofertar escolarização para os filhos e filhas dos trabalhadores do campo. Assim, segundo os dados do Censo Escolar de 2017, existem ainda 97,5 mil turmas que funcionam em classes multisseriadas, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental no território brasileiro.

As classes multisseriadas consistem em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e tem se apresentado como um espaço de vivência social e cultural, especialmente em comunidades rurais. As classes multisseriadas, recebem críticas de vários setores da sociedade⁴, e os problemas em relação a elas muitas vezes estão relacionados às estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e isolados. A “multisseriação é uma prática que incomoda” [...] porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente (PARENTE, 2014, p. 58 e 59). Estas classes, de uma maneira geral, têm se apresentado como alternativa diante de um quadro excludente, e na tentativa de responder a aspectos como, por exemplo: “toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a

⁴ Um dos exemplos pode ser vislumbrado no próprio Ministério Público, que no Ceará se colocou contra a criação de classes multisseriadas, cuja decisão pode ser vista no próprio site do MPCE, com a matéria: “Justiça acata ação do MPCE contra turmas multisseriadas em Banabuiú”. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2018/12/17/justica-acata-acao-do-mpce-contras-turmas-multisseriadas-em-banabuiu/>. Acesso dia 18/02/2019.

aprendizagem” (D'AGOSTINI; TAFFAREL *et. al*, 2011, p. 1). Estas, portanto, são algumas das razões que justificam a existência das classes multisseriadas. Sinalizam, ainda, para o fato de que elas representam o cumprimento do que está previsto na legislação, especialmente em relação ao acesso e à permanência das crianças em sua comunidade, evitando o deslocamento e o afastamento de suas origens.

O reconhecimento do dever legal expressos nos marcos regulatórios e a aparente ampliação da oferta não foram, entretanto, suficientes para equacionar o problema da precarização e universalização da educação escolar para os trabalhadores. Ela continua a ser minimalista, esvaziada, empobrecida e, em termos de socialização do conhecimento, têm se mantido no campo das aparências, do elementar, de acordo com os interesses do mercado e de uma elite dominante, que ao controlar o conhecimento e definir o que se deve conhecer, controla também a sociedade através de práticas inexoravelmente exploradoras e perversas.

Deste modo, mesmo quando parece estar democratizando a oferta através da abertura de escolas e de condições compensatórias de permanência, como alimentação e transporte escolar, por exemplo, o conteúdo da escola é controlado pelos interesses burgueses, tanto das cidades quanto do campo, de modo a manter os indivíduos em uma condição de alienação e fetichização do cotidiano. Ademais, estes direitos em uma sociedade capitalista, conforme nos ensina (SAVIANI, 2013), são sempre contraditórios, visto que a socialização do saber tende a se tornar “propriedade exclusiva da classe dominante e levar a tendência de dar acesso ao saber elaborado às camadas populares às últimas consequências implicaria em entrar

[...] em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada. Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2013, p. 66 e 67).

Neste prisma, é fácil constatar que a educação básica, por exemplo, está distante de ser de fato, um direito das crianças, jovens e adultos e um dever do Estado,

embora esteja presente na lei. Prova disto pode se notar, conforme comprova levantamento realizado em dezembro de 2018, pelo Movimento Todos pela Educação⁵, em que aproximadamente 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíam o ensino médio⁶ e 75,8% de jovens de 16 anos haviam concluído o Ensino Fundamental, ou seja, aproximadamente 2 em cada 10 brasileiros, chegaram até o fim dessa etapa da educação básica, além de outro agravante ser o fato de que dos adolescentes que não finalizaram a etapa, 23% deles estão fora das salas de aula, mesmo já tendo, em grande maioria, frequentado a escola em algum momento da vida. Este indicador se agudiza no que diz respeito à juventude negra e rural na mesma faixa etária.

O estudo realizado pelo Movimento Todos pela Educação denuncia que muitos estão fora da escola e não concluíram a escolarização proclamada como obrigatória aos 19 anos de idade, e esse estudo é utilizado por esse Movimento a fim de conceber uma meta que até 2022, “95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio”, quer dizer, além de se explicitar o fato de que o objetivo proclamado na LDB nº 9394/96, não está sendo cumprido, ainda se criam metas que asseguram que o preceito legal permaneça sendo descumprido por um tempo desconhecido - para além de 2022.

Além do mais, a preocupação das empresas, sejam do ramo industrial urbano ou rural-agronegócio, e do Estado burguês, tem sido especialmente com os aspectos quantitativos, com o propósito de causar uma boa impressão de que são ricos, filantropos⁷, bem-intencionados para com a educação dos mais pobres. Todavia, ao proporcionar o acesso o fazem com o objetivo central de formar os indivíduos de maneira fragmentária, esvaziada a fim de tão somente atender aos interesses do

⁵ O Movimento Todos Pela educação foi fundado no ano de 2006, se auto intitula suprapartidário e sem fins lucrativos e que é mantido e apoiado por instituições do grande capital bancário, industrial, comercial e por famílias e pessoas proprietárias de grandes fortunas no Brasil e no mundo, tais como a Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Banco Itaú, Instituto Natura, entre outros.

⁶ Pesquisa divulgada em <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio> > acessado em 24 de fevereiro de 2019.

⁷ Filantropo capitalista é uma designação empregada para aqueles que supostamente investem riquezas na solução de problemas do mundo, entretanto, embora eles afirmem estar ajudando os pobres por meio de doações beneficiam grandemente os ricos. Atualmente muitas são as fundações que operam neste sentido.

mercado mundializado. Buscam, ainda, disseminar a ideologia burguesa de naturalização da sociedade capitalista e inviabilidade de sua modificação, distanciando dos trabalhadores os conhecimentos objetivos que podem propiciar a compreensão da realidade, o desenvolvimento omnilateral e das funções psíquicas superiores.

Uma proposta educacional de acordo com os interesses dos dominados poderá contribuir para impor derrota à sociedade capitalista, e isto é antagônico aos interesses daqueles que a dirigem, que buscam a todo custo preservá-la, daí deriva a suposta preocupação com a escolarização das massas por parte das elites dominantes. O objetivo real da burguesia é dificultar o acesso e, quando necessário facilitá-lo, fazê-lo de acordo com as demandas mercadológicas. Uma vez formando os trabalhadores, a missão torna-se a de inviabilizar o acesso à totalidade dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente acumulados e mais desenvolvidos.

Mesmo estabelecendo compromissos com a ampliação do direito à educação a partir de 1990, e embora os países subalternos como o Brasil, transmitem a impressão positiva de estar cumprindo com significativa parcela dos compromissos determinados pelas agendas estabelecidas pelas elites dos países usurpadores, esta suposta preocupação com os mais humildes, com os pobres, está carregada de cinismo e hipocrisia de quem somente está interessado em formar pessoas para atender aos interesses dos mercados que mantêm a ostentação de uma minoria em detrimento da miséria e da destruição das possibilidades de sobrevivência da maioria da humanidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Neste prisma, alguém poderá questionar: de certa maneira os trabalhadores não estão sendo beneficiados com tal preocupação das elites? O combate ao analfabetismo, o acesso das crianças à escola, a formação profissional etc. tudo isto não tem contribuído para superação das desigualdades educacionais e sociais? A resposta a tais questões, se analisados os fatos e suas contradições, certamente será negativa. Primeiramente, porque, como já destacado, esta oferta só é motivada – e caso contrário, seria impossível que a preocupação com a educação existisse – pelos interesses de produção capitalistas, quer dizer, pelos interesses de manutenção da riqueza e dos privilégios das camadas dominantes. Em um segundo momento, a suposta democratização do direito à educação, e

consequente melhoria da formação das massas trabalhadoras, através de políticas de combate ao analfabetismo, elevação da escolarização e formação profissional toma como referências ideários filosóficos e pedagógicos, atrelados às concepções psicológicas burguesas, que sustentam ser o desenvolvimento dos indivíduos fruto de aspectos naturalizantes (biológicos).

Em suma, a formação de acordo com os interesses de mercado é contra os interesses dos indivíduos, e a compreensão psicopedagógica de desenvolvimento centrada nos aspectos naturalizantes, é contrária ao desenvolvimento integral das potencialidades físicas, das funções psíquicas superiores, quer dizer são contrárias ao processo de humanização. De modo geral, as perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal consorte das perspectivas relativistas filosóficas da agenda pós-moderna, que, se refletem no campo pedagógico nas chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). O lema “aprender a aprender” é uma variante pós-moderna das teorias pedagógicas escolanovista e tecnicista, possui sustentação psicológica na epistemologia genética de Jean Piaget. Na atualidade se apresentam nas formas da pedagogia das competências, pedagogia construtivista, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e pedagogia do professor reflexivo.

Tais concepções compactuam de uma visão negativa acerca do ato de ensinar e expressam posicionamentos valorativos que indicam que as melhores aprendizagens são aquelas que os estudantes constroem sozinhos, sem interferência dos professores; que o que mais importa não é ensino de conteúdos e sim o método de pesquisa a ser socializado como os estudantes; que a verdadeira direção a ser dada na atividade educativa deve ser aquela impulsionada pelos interesses e necessidades da própria criança; e que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, pois “a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2011). Esse ideário “ressuscita” e ecletiza, na educação escolar, as teorias pedagógicas escolanovista e

tecnicista, que se desenvolveram ao longo do século XX, e se articulam com a concepção de desenvolvimento biologizante da epistemologia genética de Jean Piaget, dos seus seguidores, e/ou acaba caindo no pragmatismo e relativismo do movimento multiculturalista.

Estas informações iniciais são fundamentais para que se possa tratar da proposta pedagógica em classes multisseriadas das escolas do campo. Reconhecer, confrontar ideologicamente, neutralizar os efeitos das práticas pedagógicas que boicotam o desenvolvimento individual e coletivo das massas, que são obstáculos à tomada do poder político por parte classe trabalhadora e representam óbices à transformação da sociedade é uma tarefa coerente com a história de luta política consistente, e de respeito às conquistas obtidas às custas de tantos sacrifícios por parte dos trabalhadores, de tantas vidas ceifadas, de tantas ameaças, conflitos, ocupações e greves enfrentados. Como alerta Freitas:

Se não houver resistência, o professor assume os interesses dos alunos/proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar, e sua relação com o saber se dá com base em tais interesses predominantes. O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo o saber como 'saber burguês' e apenas investir na criação de um 'saber específico' das classes populares, pelas classes populares. A escola, entretanto, não foi feita para o aluno/trabalhador. Essa perspectiva só pode existir na escola a partir do momento em que há resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo isso se dê no interior de contradições, não elimina esta realidade, apenas a reforça (FREITAS, 2012, p. 103).

Ao tratar das propostas pedagógicas em disputa nas classes multisseriadas, cumpre chamar a atenção para o cenário desigual contra a escolarização e elevação intelectual das massas camponesas, que se expressa objetivamente com a constante prática de fechamento de escolas, mesmo havendo o objetivo formal de dificultar tal prática contraria os interesses dos povos do campo proclamado em alguns marcos legais⁸. Um estudo realizado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, revela

⁸ A Lei 12.960 de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014) proíbe o fechamento indiscriminado e unilateral de escolas do campo, indígenas e quilombolas, por parte do poder público. Para que esta prática ocorra torna-se necessário obter a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que deve considerar a justificativa

que, de 2002 a 2017, foram fechadas no Brasil 17 mil escolas situadas em áreas rurais do país, de acordo com o Censo Escolar de 2014, divulgado pelo INEP, somente neste ano – coincidentemente o ano de promulgação da lei que supostamente dificulta o fechamento – 4.084 escolas foram fechadas. (PARENTE, 2014, p. 74) descreve que o pretexto para o fechamento das escolas tem sido a alegação dos custos para se manter as escolas menores, daí os sistemas fragmentados de ensino tem adotado com frequência a nucleação, sob o argumento de que irão “reduzir os custos de manutenção de uma escola com poucos alunos e sob o argumento dito ‘pedagógico’, com vistas a eliminar a multisseriação”.

Além de não dispor de materiais pedagógicos, recursos, valorização entre outros aspectos imprescindíveis ao trabalho pedagógico e acumulando funções de enfermeiro, faxineiro, psicólogo, os professores são submetidos a exigências totalmente discrepantes e que ameaçam a existência da escola. Trata-se dos sistemas de avaliação externa, os mesmos aplicados nas escolas urbanas seriadas e que possuem indicadores de desempenhos – que sempre atendem às determinações de organismos internacionais – e que vinculam os recursos a serem recebidos pelas escolas aos bons resultados dos alunos nesses exames. Neste sentido, compreende-se com Taffarel e Santos Júnior:

[...] apontamos para a carreira, cargos e salários, previdência, assistência a saúde dos professores. Sem a valorização do magistério via salários dignos, via cumprimento da Lei do Piso, via aposentadoria digna, solidária, não tem proposta que se sustente. Os professores devem ser muito bem remunerados, ter condições dignas de trabalho e estarem em permanente formação continuada (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 446).

Perante esses obstáculos, as escolas que conseguem prosseguir, deparam-se com grandes dificuldades ou experimentam – quando não são obrigados a aderir – propostas associadas aos ideários pedagógicos neoliberais e pós-modernos que favorecem a esvaziamento e o estranhamento do ser social, como foi o caso da implementação do Programa Escola Ativa nos anos de 1997 a 2011. Entretanto, percebemos que ao se ancorar nas tendências pedagógicas circunscritas no universo

apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

ideológico pós-moderno, as concepções e propostas de organização do trabalho pedagógico e da didática, mesmo que afirmem ser progressistas, tomam por referências um conjunto de ideias com potencial tão limitador quanto das concepções que se propõe a superar, ou em outras palavras, de acordo com Mészáros (2006), sujeitam-se às mesmas contradições que eles pretendem contrabalançar, neutralizar. É como, -fazendo uma analogia, se por exemplo, - quiséssemos resolver o problema de uma fonte de energia poluente substituindo-a por outra com igual potencial destrutivo; ou se buscássemos a solução para cura de um câncer em um remédio manipulado com a finalidade de solucionar o problema em um órgão do corpo, mas que corresse outros órgãos e agravasse o risco de morte da pessoa que se submetesse ao tratamento. Embora se tratem de exemplos diferentes da questão referente às propostas pedagógicas, a intenção aqui é chamar a atenção do leitor para a seguinte premissa: as teorias pedagógicas articuladas à agenda pós-moderna - embora se apresentem como inovadoras, (pós)críticas, entre outros sufixos que tentam lhes imprimir ares de transgressão e transcendência – pouco contribuem para a formação humana articulada os interesses concretos dos trabalhadores de transformação da sociedade.

A AGENDA PÓS-MODERNA E A EDUCAÇÃO

O pós-modernismo se apresenta como um novo momento, marcado pela compreensão de uma nova era intelectual. Os intelectuais da vanguarda pós-moderna enfatizam que o Modernismo morreu “e que estamos à beira de uma época revolucionária – livre dos cerceamentos opressivos do passado, mas, ao mesmo tempo, inquieta, em razão de suas expectativas para o futuro” (HICKS, 2011, p.14). Os principais representantes são: Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Richard Rorty, dentre outros. Os pós-modernos disputam a hegemonia de explicação da realidade através de concepções como o pós-estruturalismo de (FOUCAULT, 2008), a teoria da complexidade de (MORIN, 1996), os estudos culturais de (HALL, 1998), entre

outras categorias, reivindicando discursos e o lugar de fala dos sujeitos, conforme suas características particulares de raça, gênero, sexualidade, etc.

Na educação mundial, as ideias concebidas pelos signatários do pós-modernismo ganham, desde a década de 1980, amplo destaque e, mais do que isso, são incorporadas à estrutura legal e política do Estado Burguês, com um conjunto de teorias que se qualificam como inovadoras e revolucionárias, que se inserem nesse ideário intelectual. Trata-se de um novo pacote filosófico-ideológico de ilusões que se afirma “pós-crítico”, por se autodeclarar superador das concepções teóricas “fundacionais” típicas do pensamento iluminista e das concepções críticas que pressupõe a emancipação e a liberdade humanas, posto que “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação” (SILVA, 2010, p. 116). Aqui a “luta pela revolução é substituída pelas muitas, e não raro conflitantes entre si, formas de resistência cotidiana (nem sempre ficando claro a que se está resistindo), devendo a educação segundo essa perspectiva, pautar-se pela ética da diversidade”. (DUARTE, 2016, p. 23 e 24).

As ‘grandes narrativas’ são expressão da vontade de domínio e controle dos modernos” que na história da humanidade, “frequentemente se instituíram, sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração” e até hoje, “produzem apenas sofrimento e infelicidade”, concluindo-se que “o progresso não é algo necessariamente desejável e benigno” (SILVA, 2010, p. 112). Com isso, pode-se inferir que, no ideário pós-moderno o sujeito moderno é superado por exclusão, por eliminação, completamente negado. Em seu lugar brota uma nova visão de sujeito determinado, passivo e adaptado à realidade, ainda que as teorias construcionais apontem para uma identidade pós-crítica deste sujeito, de característica descentrada, múltipla e fragmentada. Prefere-se o universal e o abstrato em nome do “local e do contingente”. Inclina-se para a “incerteza e a dúvida”, desconfiando da “certeza e das afirmações categóricas”. O que é considerado objetivismo do pensamento moderno é negado em nome de um “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas.

Ao tratar especificamente da educação escolar e do currículo, o pós-modernismo ataca o objetivo de transmitir “o conhecimento científico” e de “formar o

ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2010, p. 111 e 112). A justificativa dessa crítica se expressa na ideia de que, ao mesmo tempo que o progresso científico possibilitou evidentes benefícios também elaborou certos subprodutos claramente indesejáveis. Por isso a perspectiva pós-moderna tenciona o debate pedagógico e curricular para a superação tanto da concepção pedagógica tradicional, quanto da crítica. De acordo com Silva ambas as pedagogias “acabam convergindo para uma genealogia moderna comum”. Nem mesmo a pedagogia crítica se salva, pois segundo este estudioso do currículo, o pós-modernismo desconfia profundamente dos próprios impulsos emancipadores e libertadores presentes nela, visto que esses impulsos estão associados a vontade de domínio e controle da epistemologia moderna, para o caminho da certeza e para o apego a um certo “fundacionalismo”.

As questões atualmente postas pela intelectualidade orgânica burguesa representam uma visão abstrata, esvaziada e mistificada do processo de humanização (ontologia) e da possibilidade de apropriação teórica da realidade objetiva. As ideias disseminadas chegam ao ponto de sugerir a própria inexistência da realidade, como faz Baudrillard (1996, p. 38 apud DELLA FONTE, 2010, p. 80): “por que é que há vontade em vez de não vontade? Mas não há vontade. Não há real. Não há alguma coisa. Há nada. Quer dizer, a ilusão perpétua de um objeto não captável e do sujeito que crê captá-lo”. Com tal proeza, o pós-modernista Baudrillard conseguiu o feito de ressuscitar a ideia acataléptica, que, de acordo com (PEREIRA e GIOIA, 2002) fora desenvolvida por Arcesilau (316-214 a.C) e seus discípulos, que, na “Nova Academia” propagavam tal princípio cético da impossibilidade da existência do real.

Portanto, do nosso ponto de vista, o pós-modernismo representa o potencial anestésico necessário para que as violentas práticas neoliberais possam ser perpetradas, ou seja, as pedagogias aglutinadas em torno do lema “aprender a aprender” contribuem para a materialização das políticas neoliberal, são contra os trabalhadores do gênero humano, e como se materializam nas propostas pedagógicas para as classes multisseriadas é o desafio que estamos propondo discutir.

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSERIAÇÃO NO BRASIL E AS OPÇÕES E PROPOSTAS DE SUPERAÇÃO DO MODELO URBANOCÊNTRICO

Ao iniciar a discussão sobre o trabalho pedagógico nas escolas do campo parte-se da premissa de que a disputa de um projeto pedagógico não é uma questão exclusivamente escolar, trata-se sim de uma contenda por um projeto de sociedade. Esta luta, necessariamente insere-se na luta de classes. Esta afirmação encontra argumentos, por exemplo, nas práticas frequentes em que os professores têm sido induzidos a optar por uma falsa escolha entre o etnocentrismo - presente nas pedagogias burguesas -, o irracionalismo pós-modernista e o relativismo multiculturalista.

O multiculturalismo é um movimento consorte da agenda pós-moderna. Porém, alguns estudiosos deste tema têm lhe dado uma certa distinção das demais microespecificidades pós-modernas, como explica (MALACHEN, 2016), por isso o uso deste termo ganhou força nos estudos sobre currículo nos Estados Unidos e no Canadá, e dentre as principais características recentes do movimento, está o fato de que as suas discussões acerca da diversidade cultural, que costumeiramente estavam atreladas aos estudos antropológicos, se tornaram também políticas. Passou-se a reivindicar o respeito, a valorização e a socialização da diversidade cultural de grupos minoritários e, nos estudos sobre currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas. O movimento multicultural passou a defender a centralidade do ensino de saberes sociais, culturais e comunitárias em detrimento, ou mesmo em substituição dos científicos, ou de saberes pertencentes a culturas, que não são do educando, ou a negação daqueles conhecimentos provenientes de culturas impostas, arbitrarias, autoritárias, colonizadoras, que querem dominar as locais. Existe uma enorme diversidade de discussões e posicionamentos relativistas no âmbito do movimento multiculturalista, mas, de modo geral,

Segundo os multiculturalistas, a cultura é um modo geral de vida de determinado grupo social, com interpretações e visões de mundo adotadas. Eles afirmam ainda que a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais desprestigiadas que sejam. Portanto, é realizada uma defesa de conhecimento ou saberes populares, não

havendo hierarquia entre conhecimento de um outro grupo, deste ou daquele momento histórico, de uma ou outra etnia, pois afirmam ser necessário romper com o 'daltonismo cultural' dentro do espaço escolar (MALACHEN, 2016, p. 79).

As três perspectivas supramencionados - o etnocentrismo, o irracionalismo pós-modernista e o relativismo multiculturalista - têm impregnado as propostas curriculares e práticas pedagógicas nas classes multisseriadas da educação do campo, sendo que as duas últimas são percebidas, com frequência, unidas. Isto posto, compreende-se a necessidade de fazer uma discussão sobre as três perspectivas. Na sequência, são apresentados alguns posicionamentos de autores críticos da pesquisa etnocentrista urbanocêntrica, defensores da escola multisseriada, mas que, do nosso ponto de vista, estão associados, em parte, ao ideário pós-moderno e multiculturalista.

Antes de iniciá-la, destacamos que a crítica aqui realizada não desmerece o trabalho dos intelectuais que estão articulados com a luta dos trabalhadores do campo, que fazem parte do movimento histórico, que foram e são importantíssimos para combater o imbecilizante programa Escola Nova e são fundamentais na luta contra o fechamento das escolas. A discussão aqui é feita no sentido de convidarmos estes e outros estudiosos e educadores, que tem se alinhado ao universo ideológico irracionalista pós-moderno e relativista multiculturalista, a converter as flores imaginárias, para que essas sejam superadas e substituídas pelo desabrochar de flores vivas, como sugeriu Marx: "A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche" (MARX, 2010, p. 146). Salientamos a veracidade das denúncias por eles feitas e, destacamos a intransigente defesa por eles realizada do direito à educação escolar para os sujeitos do campo. Nestes aspectos consideramos sim, que estamos do mesmo lado. Todavia, do nosso ponto de vista, a associação e a defesa de tais autores das ideias pós-modernas, mesmo sendo eles críticos do neoliberalismo, pode representar, conforme expusemos nas seções anteriores, um certo limite ao desenvolvimento individual e à luta coletiva dos trabalhadores.

Dentre as propostas de organização do currículo e das práticas pedagógicas ganham destaque na literatura educacional atual, por exemplo, a que consiste na defesa de que o currículo escolar e as práticas escolares devem se voltar para transgredir o currículo seriado “urbanocêntrico” (HAGE, 2012); sintonizar os saberes escolares, ensinar saberes sociais com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO, 2011); e a valorização e o respeito à cultura e a diversidade, bem como a garantia do direito à educação em defesa da igualdade de oportunidades (PARENTE, 2014).

Em um dos capítulos de uma das mais conhecidas obras sobre Educação do Campo no país: *Por uma Educação do Campo*, (ARROYO, 2011), sustenta uma postura maniqueísta e sugere que escola multisseriada opere por oposição à seriada, tornando-se uma alternativa contra esse modelo que para ele é mundialmente falido e tende a ser destruído:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometa este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que, na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2011, p. 83).

Arroyo constrói uma crítica à seriação e anuncia o seu apocalipse, entretanto, pelo menos nesse texto, não apresenta indicativos de como a escola multisseriada deverá organizar o seu currículo e sua prática pedagógica de maneira que transcenda a escola seriada, que avance e supere as lacunas da seriação.

Nos trabalhos de (HAGE, 2012), de (HAGE; ANTUNES, 2010) e (PARENTE, 2014), há cuidado de examinar a questão curricular e pedagógica das escolas multisseriadas da educação do campo de forma mais detalhada. Todavia, procederemos à análise das

proposições por tais autores levantadas no que diz respeito à superação dos problemas.

Para Hage e Antunes (2010) existem dificuldades por parte dos professores em:

[...] organizar o processo pedagógico das escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. [...] Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar a experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (HAGE; ANTUNES, 2010, p. 28).

As pesquisas de (PARENTE, 2014), trazem mais esclarecimentos sobre a questão curricular e de organização do processo pedagógico das escolas multisseriadas. A autora pesquisa a realidade internacional, elementos históricos, dados e informações que provam que a multisseriação não surge apenas como uma alternativa à nucleação, mas também como uma opção pedagógica. Neste prisma, comprova a autora ser esta forma de organização do trabalho nas escolas, não exclusivo à educação do campo, pois compõe, em alguns países uma escolha pedagógica estruturada e planejada, tanto para os centros urbanos como para as áreas rurais.

Durante a análise das experiências internacionais, tomando como base os estudos de Pridmore (2007 apud PARENTE, 2014), a autora identifica ainda, que é possível afirmar a existência de quatro tipos de currículo existentes em escolas multisseriadas, a saber: *quase monograduado*, *currículo diferenciado*, *currículo multidade/ciclos* e *currículo centrado no aluno*. O modelo *quase monograduado* é operado pelos professores da forma como descreveu (HAGE e ANTUNES, 2010). Para (PARENTE, 2014), trata-se de uma prática de atuação docente com um grupo de alunos de diferentes idades e em distintos anos de escolarização. Aqui o professor realiza diferentes planejamentos, elabora atividades distintas para cada subgrupo específico e atende aos mesmos de acordo com os seus respectivos níveis.

O *currículo diferenciado* é uma versão do quase mongraduado. Como afirma o autor, a diferença aqui é a especificidade da condução do trabalho pedagógico que é guiado por um tema geral, tirado no começo e no fim das atividades com todos os alunos. A partir desse tema geral, o professor elabora diferentes atividades baseadas nos níveis de aprendizagem, nas habilidades dos alunos e nos objetivos específicos traçados, que são desenvolvidos pelos grupos. A atuação do professor se completa com a oferta de explicações aos subgrupos específicos.

O terceiro modelo curricular – *currículo multidade/ciclos* – pressupõe a organização do trabalho pedagógico em ciclos, geralmente composto por dois anos, e vincula a cada um deles conteúdos e objetivos específicos. Assim, (PARENTE,2014), esclarece que esse modelo costuma ser utilizado em países como Finlândia, Reino Unido, Espanha e Grécia.

O modelo do *currículo centrado no aluno*, quarto e último apontado pela autora, é o que foi desenvolvido pelo Programa *Escuela Nueva* da Colômbia e sua reprodução brasileira no Escola Ativa. Conforme (PARENTE, 2014, p. 68), trata-se de “uma adaptação do currículo mongraduado, a partir da construção de um material modular. O aluno segue adiante apenas quando aprendeu a lição. Além da Colômbia, esse modelo é aplicado também em países como Brasil, Guatemala, Panamá, Chile, Nicarágua, Guiana, Filipinas e Uganda”. A autora conclui que é possível identificar experiências de aplicação dos quatro modelos curriculares aqui no Brasil, com destaque para o quase mongraduado e para o centrado no aluno. Este último tem sido utilizado pelas escolas, por conta da herança das práticas do extinto programa Escola Ativa.

De modo geral, constata-se em todos os estudos, que a opção política pela multisseriação nas escolas públicas situadas em áreas rurais do país, nunca ocorreu como uma opção pedagógica e que, ao se constituir como uma ação contra a nucleação de escolas, e evitar o deslocamento das crianças pequenas, as escolas multisseriadas, da forma como desenvolvem sua proposta pedagógica, tem servido aos interesses dominantes de manter as massas trabalhadoras distantes do conhecimento.

Diante dos problemas expostos, os autores examinados nessa seção, têm formulado propostas para a organização curricular e, - especialmente, para a proposta pedagógica das escolas multisseriadas do campo, visando atender ao que consideram como demandas e interesses dos sujeitos que vivem em territórios, que se caracterizam por amplas diversidades e diferenças agrárias, geográficas, climáticas, sociais, econômicas, políticas. A este respeito, (PARENTE,2014), defende que se garanta o direito aos:

[...] alunos de uma determinada localidade o acesso aos bens socialmente construídos, ao exercício da cidadania, à socialização, ao desenvolvimento individual, os sistemas de ensino passam a formular estratégias e políticas que deem conta desse direito. Partimos da necessidade, portanto, não da multisseriação, mas do direito. A questão é: como vamos tratar esse direito pedagogicamente? O desafio, portanto, não é como podemos acabar com a multisseriação, rumo à seriação, discurso vazio muito em voga e que esconde muitas vezes a eliminação do único espaço social que existe no campo: a escola pública (PARENTE, 2014, p. 82).

Seguindo a linha de defesa dos direitos dos povos do campo à educação, (HAGE e ANTUNES, 2010), sustentam ser necessário a construção de um currículo que não se distancie da realidade cultural, do trabalho e da vida do campo. Para eles, o fato de a escola não considerar e incorporar tais fatores, tem sido um fato que produz o fracasso escolar das populações do campo. Afirmam, ainda, que a ameaçadora compreensão de currículo universalizante se orienta da perspectiva homogeneizadora, “que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades” (HAGE e ANTUNES, 2010, p. 28). Isto posto, Hage e Antunes defendem que esta questão seja enfrentada com a construção coletiva pela comunidade escolar, de um currículo que considere as especificidades dos trabalhadores do campo, que se concretizará por meio de um processo de “educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimento”, em suma, “superar a visão meramente instrumental de ensinar e

aprender, focada no quadro e no livro didático, fragmentada pelas séries e limitada pelas questões infraestruturais”. (HAGE; ANTUNES, 2010, p. 32).

A educação dialógica, que supere a educação bancária e a concepção disciplinar de conhecimento, é mais bem explicitada pelos autores na defesa que realizam em torno da prática pedagógica centrada na prática imediata dos indivíduos, na sua cultura, na realização de pesquisas e experiências escolares:

Nesse caso, é importante trabalhar na perspectiva de inserção da heterogeneidade sociocultural, produtiva e ambiental local como temas de estudo, investigações e experimentações escolares, colaborando na constituição de um novo projeto de currículo e didática da escola do campo, planejada coletivamente entre todos e constituída na vivência escola e comunitária, como forma de contribuir na formação de identidades culturais e na elaboração de propostas educativas de nosso próprio território (HAGE e ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 31).

Os autores dicotomizam os saberes populares – produzidos pelos sujeitos, suas comunidades e movimentos sociais –, dos saberes curriculares dos livros didáticos e dos saberes elaborados no trabalho pedagógico para apostar em um ecletismo entre todos eles, “de modo que possamos ampliar os horizontes teórico-metodológicos das nossas propostas educativas alicerçadas nas pesquisa, experimentação e construção coletiva, feitas em diferentes dimensões e contextos sociais”. (HAGE; ANTUNES, 2010, p. 32). Propõem a superação da fragmentação da escola seriada urbanocêntrica, pelo ensino de conteúdos sociais, curriculares elaborados na sala de aula, para os quais não apontam como seriam socializados sem serem igualmente fragmentados. Quer dizer, a forma de superar o fragmentado consiste em justapor as partes, colá-las, emendá-las.

Considera-se que os autores até aqui analisados se aproximam ou são defensores do ideário educacional relativista, multiculturalista, bem como - em alguns casos, do pós-moderno. Mesmos aqueles que são considerados mais críticos, entre os que foram citados neste texto tendem a apresentar como alternativa à superação do etnocentrismo propostas que se aglutinam em torno desta agenda, por isso, Duarte alerta:

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismo de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma

plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadoria e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 64 e 65).

Para a perspectiva teórica apresentada por Duarte, as propostas que defendem que a escola deve ter como referência os saberes sociais - culturais, produzidos fora do seu espaço por cada uma das comunidades, e aproximá-los por justaposição aos saberes científicos - e que não deve tomar como centralidade a transferência de conteúdo, é perigosa pois impõem limites ao processo de humanização, criando um obstáculo intransponível para cada indivíduo e para todos indivíduos da classe trabalhadora.

A justificativa de grande parte dos intelectuais multiculturalistas acerca da valorização do saber popular em detrimento do saber erudito, sistematizado, elaborado é de que tais conhecimentos são fruto de elaborações hegemônicas das elites burguesas, europeias e norte-americanas, brancas, heterossexuais, ricas etc. e que querem impor seu saber sobre as diversas comunidades. Deste modo, a cultura etnocêntrica e urbana opera em detrimento dos saberes populares. Esta posição maniqueísta, além de impor sérios limites à formação humana, traz consigo um deliberado equívoco no que diz respeito à importância e relação dialética entre os saberes erudito e popular e à permissão que concedem para que a ideologia burguesa continue a se proliferar entre as massas populares, conforme adverte Saviani:

[...] essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas (SAVIANI, 2013, p. 69).

Diante do exposto, e tomando por referência uma compreensão dialética materialista da organização do trabalho pedagógico, entendemos que as propostas

multiculturalistas e pós-modernas são formas equivocadas, insuficientes e tendenciosas de se entender o papel da escola e o trabalho do professor, pouco contribuem para o desenvolvimento da cultura, da sociedade e do homem. (SAVIANI, 2013, p. 69) nos ensina como compreender dialeticamente a relação entre o saber popular, que a escola deve valorizar e enriquecer, e o saber erudito, que a escola deve socializar. Ora, “se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população”. Trata-se aqui de desarticular os saberes mais desenvolvidos dos interesses dominantes, socializá-los para as massas trabalhadoras e transformá-los em instrumentos de luta para a transformação de cada indivíduo e da sociedade.

APROXIMANDO A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica a serviço dos interesses revolucionários de superação da sociedade capitalista. Ela se fundamenta nas conquistas filosóficas provenientes do conhecimento, lógica e dialética materialista, concebida a partir dos trabalhos de Karl Marx, e na concepção de desenvolvimento do psiquismo humano da psicologia histórico-cultural, criada a partir dos esforços iniciais dos socialistas soviéticos da Escola de Vigotski - Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin.

Nesse sentido, apresentamos breve exposição acerca de alguns fundamentos e bases da pedagogia histórica-crítica relacionando-a à prática pedagógica nas classes multisseriadas, como forma de indicar ao leitor a necessidade de entender, de maneira sistemática e aprofundada, esta teoria pedagógica, como alternativa às concepções anteriormente citadas. Diante das dimensões dadas a um artigo científico não é possível aqui aprofundar tais fundamentos, por isso selecionamos algumas das suas discussões, com o intuito de estimular os estudos e debates acerca da teoria pedagógica como possibilidade teórica e prática na educação escolar do campo.

Do ponto de vista pedagógico, o debate sobre o que e como ensinar nas escolas multisseriadas da educação do campo, pode ser orientado pelas tarefas básicas da

educação escolar, propostas pela pedagogia histórico-crítica: a) identificar as 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) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e c) prover todos os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apendam o processo da sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 8 e 9). Com esse feito, espera-se elevar os indivíduos da condição sincrética à sintética, em outras palavras: do desconhecido ao conhecido.

Entende-se aqui que o conhecimento dos fenômenos e da realidade objetiva não está no ponto de partida, ou seja, não é captado imediatamente pelos sentidos humanos. Para conhecer os fenômenos da realidade, para além da sua aparência, é necessária uma mediação, para que os indivíduos se apropriem através do pensamento, da realidade exterior a ele. Sendo assim, o conhecimento sobre os fenômenos da realidade e sobre a própria realidade não está no ponto de partida, mas no ponto de chegada. É através do acesso ao acúmulo dos conhecimentos historicamente produzidos de transformação da natureza, para suprir e criar novas necessidades humanas, da socialização do trabalho humano condensado, nas suas formas mais desenvolvidas, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes, que se torna possível, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, aos indivíduos das novas gerações, se apropriar da compreensão sobre os objetos, instrumentos, fenômenos e da própria realidade. Quer dizer, a condição de acesso ao conhecimento em uma perspectiva empiricista, focada apenas no cotidiano, na imediatidade dos indivíduos, não proporciona saltos qualitativos favoráveis ao processo de humanização, pois os aprisionam ao cotidiano fetichizado e alienado da sociedade capitalistas, usurpa-lhes da consciência real, articulada e concreta, que lhes possibilite entender e lutar pela transformação da sua realidade, e boicota a sua humanização. Diferente disto, sob o prisma da pedagogia histórico-crítica, defendemos intransigentemente, a realização das três tarefas supramencionadas pela educação

escolar, não sob os moldes da pedagogia tradicional - que se trata de uma concepção burguesa (que deve ter o que é lhe essencial retirado), e ser superada pela concepção socialista - mas a serviço do processo de humanização de cada indivíduo, e de todos os indivíduos de classe trabalhadora (MARX, 2008), o que implica em um conhecimento da realidade em sua complexidade como uma rica totalidade de relações e determinações diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de fortalecer estas aproximações iniciais entre a pedagogia histórico-crítica e o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas é possível fazer aqui algumas considerações: A multisseriação é uma forma de organização pedagógica que não existe por oposição à seriação, sendo possível a ambas uma prática de qualidade desde que inspiradas por referenciais pedagógicos que busquem elevar os estudantes intelectualmente. Mas, dadas as condições geográficas, climáticas, políticas, entre outras, defendemos que, escolas do campo a multiseriação deve ser a estratégia adotada especialmente para os anos iniciais ensino fundamental, desde que siga exortação dada por Saviani de “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Ainda, “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2008, p. 25 e 26).

A influência da pedagogia de projetos, da pedagogia construtivista, da pedagogia multiculturalista, da teoria do professor reflexivo e da pedagogia das competências representam ameaças tão fortes quanto da reprodução da pedagogia tradicional, da cópia do modelo seriado pelo multisseriado, ou da reprodução do modelo urbanocêntrico nas escolas do campo. As propostas que se inspiram nas teorias pós-críticas, multiculturalistas defendendo-as como progressistas estão incorrendo em um equívoco epistemológico e prático, pois elas não só são consortes do neoliberalismo como prestam total desserviço aos interesses das massas trabalhadoras.

As pedagogias hegemônicas, influenciadas pela pós-modernidade quase sempre tomam por referência concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento

do psiquismo humano. Vigotski e os seus interlocutores e percussores, ao realizar a descoberta das funções psíquicas e das condições de elevação da sua condição de elementar para superior, contribuíram para demonstrar o falseamento das psicologias burguesas e afirmaram ser o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo humano radicados na cultural e não o fator biológico o seu determinante.

Sugere-se uma aproximação maior dos educadores e educadoras do campo, do estudo e da leitura dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-crítica. Lembrando-se que tal movimentação em defesa da escola da socialização do conhecimento não levará a instantânea transformação da realidade dos povos do campo e da sociedade, mas poderá instrumentalizar as massas, pois, “a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade” (VYGOTSKY, 2004, p. 9), isto contribui para que o processo revolucionário ocorra e implica na socialização dos meios de produção e o necessário aniquilamento do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e os movimentos social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

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

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

_____. *Lei nº. 12.960*, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 mar. 2014.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-326.

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

_____. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea)

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado do ensino. In: MOLINA, Mônica Castagna. ABREU FREITAS, Helena Célia de Abreu (Orgs.). Educação do campo. In: *Em Aberto*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n.1, (nov. 1981). – Brasília: O Instituto, abril de 2012.

HICKS, Stephen. *Explicando o pós-modernismo: ceticismo e socialismo, de Rousseau a Foucault*. São Paulo: Callis, 2011.

MALACHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea)

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M. "Programa Escola Ativa": análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.

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

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quatro em cada 10 jovens de 19 anos ainda não concluíram o Ensino Médio*. Todos Pela Educação, 18 Dez, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluiram-o-ensino-medio>. Acessado em: mai/2019.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan/mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação*. LDB. Trajetória, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda da. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Pedagogia histórico-crítica e formação de docentes para a escola do campo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n.2, p.429-452, abr/jun. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A transformação socialista do homem*. Marxists Internet Archives, 2004. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

Acessado em: mai/2019.

