

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU PROJETO DE CRITICIDADE EM
UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR**

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Dezembro de 2016



JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU PROJETO DE CRITICIDADE EM UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes

Boa Vista – RR
Dez. – 2016

Copyright © 2016 by José Vieira de Sousa

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725e SOUSA, José Vieira de.
A educação do campo e seu projeto de criticidade em uma escola do município de Boa Vista/RR. / José Vieira de Sousa. – Boa Vista (RR) : UERR, 2016.
100f. il. Color. 30 cm.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

Inclui anexos: I – Cronograma anual de execução de aulas;
II – Demonstrativo da agenda do professor; III – Proposta pedagógica no manual de instruções.

1. Educação do campo 2. Crítica 3. Educação crítica 4. Proposta pedagógica
I. Lopes, Sérgio Luiz (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR
III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR
IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2017.10 CDD – 370.19346098114 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB-11/273

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

Boa Vista – RR
Dez. – 2016

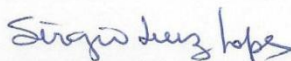
FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

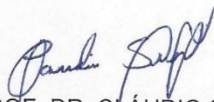
Dissertação apresentada ao
Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade
Estadual de Roraima e Instituto
Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Roraima,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em:

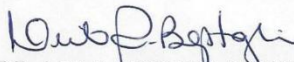
Banca Examinadora



PROF. DR. SÉRGIO LUIZ LOPES
Membro Titular
UFRR



PROF. DR. CLÁUDIO SIPERT
Membro Titular
UERR



PROF. DR. LEILA ADRIANA BAPTAGLIN
Membro Titular
UFRR

Boa Vista – RR

2016

AGRADECIMENTOS

Sempre que chegamos ao final de uma etapa é preciso agradecer às pessoas que nos ajudaram e contribuíram de uma forma ou de outra para que tivéssemos êxito. Não importa se foi um grande ou um pequeno feito, importa o significado para aquele momento. Desta forma, não há ranking de agradecimentos aqui e nem enumeração de importância, todos são importantes e listo uns depois outros pela impossibilidade de colocá-los simultaneamente.

A Deus, pela vida e oportunidade de experienciar o conhecimento.

À minha família, que acompanhou cada passo em direção à concretização de um sonho, na pessoa de D. Jovelina Vieira de Sousa e Talita Vieira Macedo de Souza.

Ao meu orientador que muito ajudou neste processo, adotando-me com todos os cuidados para o cumprimento de prazos e tarefas: Doutor Sergio Luiz Lopes.

Ao Professor Doutor Evandro Ghedin, que foi um amigo desde os primeiros passos neste percurso, não medindo esforços para contribuir, apesar de suas muitas ocupações.

À Professora Doutora Heloisa da Silva Borges, por todos os incentivos.

Aos Professores do Programa que contribuíram bastante com cada detalhe e disciplina.

Aos colegas de curso, que foram verdadeiros companheiros.

À Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal – IFRR

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar se a Educação do Campo é desenvolvida com criticidade a partir da proposta pedagógica presente na escola municipal José David Feitosa Neto, em Boa Vista/RR. Os objetivos específicos foram: a) Estudar os referenciais teóricos que tratam da discussão da Educação do Campo e Educação Crítica, b) Conhecer qual a proposta pedagógica desenvolvida no campo, e c) Investigar se a proposta pedagógica desenvolvida no campo, visa trabalhar a formação humana e crítica dos sujeitos. O estudo se propõe a discutir o tema, podendo oferecer subsídios de referências para eventuais pesquisas acerca da prática pedagógica e sua abrangência, bem como permitirá conhecer em alguns aspectos, a atuação de docentes do contexto do campo. Os principais autores referenciados são Adorno e Horkheimer (1985), Arroyo (2005), Caldart (2004), Freire (2007), Saviani (2008), e demais estudiosos que ajudam a elucidar as questões referentes ao tema, e portanto, imprescindível ao debate no sentido de aprimorar as discussões e compreensão sobre a temática. O texto faz menção mais especificamente à educação crítica, iniciando uma contextualização do ser humano como ser social, ser pensante, e que pode exercer reflexão e mudanças sociais em seu contexto, por meio da cultura que o desenvolve e o molda. Assim encaminha-se a discussão para a escola, enquanto um espaço social de transformação, portanto ideológico, e que deve possibilitar as reflexões necessárias a uma vida social melhor, deste ser humano, escolarizado. Finalmente todo o debate teórico e contexto fático da pesquisa é no ambiente do campo, operando-se a partir de uma pesquisa documental, que compunham a proposta pedagógica da escola, onde verificou-se certo distanciamento da educação desenvolvida no campo, com a sua realidade social e com a formação de um sujeito crítico. A pesquisa pautou-se em uma análise de documentos que trazem a proposta pedagógica para o campo. Apesar de ser aplicada em todo o contexto do município, não levando em consideração a realidade social e peculiaridade de cada ambiente, buscou-se verificar elementos destes documentos que possibilitasse uma formação humana e crítica dos educandos. Em análise, as informações foram interpretadas sobre a ótica de uma teoria crítica da educação, demonstrando as omissões de uma proposta genérica aplicada no ambiente campestre.

Palavras-chave: Educação do Campo; Crítica; Educação Crítica. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

This research had as general objective, to analyze if the Field Education is developed with criticality from the pedagogical proposal present in the José David Feitosa Neto municipal school, in Boa Vista / RR. The specific objectives were: a) To study the theoretical references that deal with the discussion of Field Education and Critical Education; b) To know the pedagogical proposal developed in the field; and c) To investigate if the pedagogical proposal developed in the field aims to work the human formation And criticism of the subjects. The study proposes to discuss the subject, and may offer references for possible research on the pedagogical practice and its scope, as well as to know in some aspects, the role of teachers in the context of the field. The main authors referenced are Adorno and Horkheimer (1985), Arroyo (2005), Caldart (2004), Freire (2007), Saviani (1944) and other scholars who help elucidate the issues related to the subject, and therefore, Debate to improve discussions and understanding of the issue. The text refers more specifically to critical education, initiating a contextualization of the human being as a social being, being thinking, and that can exert reflection and social changes in its context, through the culture that develops and shapes it. Thus, the discussion is directed towards the school, as a social space of transformation, therefore ideological, and which should enable the reflections necessary for a better social life, of this human being, educated. Finally, all the theoretical debate and the factual context of the research is in the field environment, operating from a documentary research, which made up the pedagogical proposal of the school, where there was a certain distance from the education developed in the field, with its reality Social and with the formation of a critical subject. The research was based on an analysis of documents that bring the pedagogical proposal to the field. Despite being applied throughout the municipality context, not taking into account the social reality and peculiarity of each environment, it was sought to verify elements of these documents that made possible a human and critical formation of the students. In the analysis, the information was interpreted on the optics of a critical theory of education, demonstrating the omissions of a generic proposal applied in the rural environment.

Keywords: Field Education; Criticism; Critical Education. Pedagogical Proposal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A ESCOLA DE <i>FRANKFURT</i> E A TEORIA CRÍTICA.....	12
1.1 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE <i>FRANKFURT</i> E SEUS PRINCIPAIS TEÓRICOS: ADORNO E HORKHEIMER.....	13
2 A EDUCAÇÃO CRÍTICA COMO FENÔMENO DE MUDANÇAS: DA ESCOLA À SOCIEDADE	24
2.1 A Cultura Humana como Ato Social.....	26
2.2 A Função Social da Escola e seu Espaço Ideológico.....	29
2.3 A Escola como Instrumento de Mudança na Sociedade.....	32
2.4 POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA	35
2.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU PROJETO DE CRITICIDADE.....	41
2.5.1– As Políticas para Educação do Campo.....	44
2.5.2 – A Visão de Educação do Campo e suas Lutas para Consolidação.....	46
2.5.3 – O Papel da Escola para uma Visão de Mundo do Campo.....	48
3 CONTEXTO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1 O Contexto da Pesquisa	52
3.2 O Percorso Metodológico	54
4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA APLICADA NA ESCOLA DO CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A relação de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar do Campo urge por uma formação humana dos sujeitos daquele contexto. Formação que possibilite consolidá-los enquanto agentes de transformação do seu próprio espaço de vida.

No ano de 2004 tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura Plena em Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas pelo Convênio UEA/INCRA/PRONERA. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA possibilitou através do curso, a discussão mais a fundo sobre a realidade do Campo em toda a graduação, desde os pontos históricos até a consolidação de ideias e produções científicas acerca da Educação do Campo, o que despertou na nossa própria realidade de vida, a instigação, a pesquisa e compreensão dos processos educacionais do campo e sua importância para a sociedade.

Ao finalizar essa etapa, iniciei em 2014, o Mestrado em Educação. Neste contexto encontro-me novamente com o tema Educação do Campo, agora com maior compromisso no que tange à pesquisa educacional não apenas pela questão do rigor metodológico que se emprega num texto dissertativo, mas com relação à aprendizagem de modo geral.

A gama de conhecimentos possibilitados pelo percurso trilhado nos estudos e leituras, me permitiram de certo modo, aclarar a visão sobre a educação, a sociedade, e as relações entre os indivíduos sociais, sobretudo aqueles que habitam no campo, suas necessidades, seus sonhos e suas lutas por um mundo melhor.

O desafio, principalmente por minha ligação com o ambiente campestre, traduz-se numa grande realização pessoal, uma vez que pude ser aluno, professor, e agora pesquisador, desta realidade, numa história de vida originada no Campo. É na verdade, uma devida contraprestação ao nosso lugar de origem, onde sentimos historicamente um compromisso com o emprego de forças e lutas para contribuir de algum modo com dias de melhores vivências.

Vale ressaltar que este compromisso se torna mais fluente quando encontramos pessoas, profissionais e intelectuais que incessantemente erguem a bandeira dos movimentos e lutas sociais por um povo do campo mais feliz na escola,

na comunidade, nas vicinais, na universidade e onde quer que possamos trilhar enquanto sujeitos dignos de direitos e garantias fundamentais à vida.

É nesta órbita que se justifica a escolha do tema, a escola do campo, pela proximidade e afinidades do pesquisador, ora mencionadas. Sobretudo em se tratando da delimitação do objeto de pesquisa, optou-se pela Escola José David Feitosa Neto, por ser uma escola do município de Boa Vista com as características mais ligadas ao campo, levando-se em consideração sua localização bem distanciada da cidade, cujos meios de vida dos moradores são bem típicos do campo. Nesse sentido há um perfil bem distinto das demais escolas do município, portanto sugerindo um tratamento diferenciado por parte do sistema educacional.

No âmbito educacional do Campo, especialmente entre educadores e educandos, faz-se necessário desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, de maneira a proporcionar o pensar reflexivamente, que possibilite a construção da autonomia dos indivíduos, sendo eles capazes de questionar acerca das situações-problemas vigentes no seu contexto social. Questionar sobre as imposições das ideologias, a fim de que seja construída uma visão de mundo coletiva e que busque o bem comum, transformando a realidade do campo a partir de lutas que se consolidem não somente na escola ou na comunidade, mas também na inter-relação que compõe a sociedade.

É sabido que por meio de estudos realizados sobre o campo, ou pelo conhecimento empírico (vivências), que o ambiente campesino é tido como um lugar subdesenvolvido com uma baixa qualidade de vida, uma vez que está presente a precariedade de políticas públicas básicas para a sua população, situação esta que nos inquieta a investigar se há uma perspectiva crítica na proposta pedagógica da escola do campo para a desconstrução dessa realidade, no sentido de formar nos sujeitos educacionais deste ambiente, uma consciência de luta pela melhoria de vida no campo.

Por conseguinte, cabe indagar, ensejando a seguinte questão problema: A Educação do Campo, é desenvolvida com criticidade a partir da proposta pedagógica presente na escola?

O estudo embora não seja um fim em si mesmo, e nem se propõe a esgotar o tema trabalhado, poderá oferecer subsídios de referências para eventuais pesquisas

acerca da prática pedagógica e sua abrangência, bem como permitirá conhecer em alguns aspectos, a atuação de docentes do contexto do campo. Haja vista que existem muitos trabalhos científicos já publicados que abordam o tema, monografias artigos e obras. O assunto é alvo de discussões por grande parte de autores como, por exemplo, Arroyo (2005), Caldart (2004), e profissionais da educação. É, portanto, imprescindível o debate no sentido de aprimorar as discussões e compreensão sobre a temática.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar se a Educação do Campo é desenvolvida criticamente pelos professores que atuam na escola municipal José David Feitosa Neto do município de Boa Vista – RR.

Os objetivos específicos são: a) Estudar os referenciais teóricos que tratam da discussão da Educação do Campo e Educação Crítica; b) Conhecer qual a proposta pedagógica para a escola do campo; c) Investigar se os objetivos e referenciais teóricos da proposta pedagógica desenvolvida no campo, visam trabalhar a formação humana e crítica dos sujeitos do campo.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: O primeiro capítulo, *A Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica* inicia uma reflexão sobre a Escola de Frankfurt, seus principais teóricos: Adorno e Horkheimer (1985), e a contribuição de seus pensamentos no sentido de dar ensejo à criticidade como ponto de partida para a Educação, uma vez que esta escola trouxe grandes contribuições históricas e teóricas convergentes com algumas teorias pedagógicas contemporâneas.

No segundo capítulo *A Educação Crítica como fenômeno de mudanças: Da escola à Sociedade*, há uma menção mais específica à educação crítica, iniciando uma contextualização do ser humano como ser social, ser pensante, e que pode exercer reflexão e mudanças sociais em seu contexto, por meio da cultura que o desenvolve e o molda. Assim encaminha-se a discussão para a escola, enquanto um espaço social de transformação, portanto ideológico, e que deve possibilitar as reflexões necessárias a uma vida social melhor, deste ser humano, escolarizado.

Nesse contexto, faz-se uma reflexão em Freire (2007), Saviani (2008) e algumas de suas contribuições para o tema, encaminhando-se por fim, a uma questão central deste trabalho que é a Educação do Campo e seu projeto de criticidade, nos termos de uma discussão teórica e de grande relevância para

fundamentar a pesquisa, especificamente numa discussão com Arroyo (2005), Caldart (2004) e Ghedin (2007), trazendo suas contribuições para um projeto de Educação do Campo que possibilite mudanças substanciais para a vida dos camponeses na escola e na própria comunidade onde vivem.

No terceiro capítulo, *Contexto da Pesquisa e Percurso Metodológico*, partimos para as considerações específicas da pesquisa no que tange à contextualização do espaço pesquisado, seus sujeitos bem como o objeto estudado. Destacamos aqui os caminhos da pesquisa no que se refere ao método e procedimentos realizados.

No quarto capítulo, *A Proposta Pedagógica aplicada na Escola do Campo: Resultados e Discussões*, analisamos a proposta pedagógica desenvolvida no Campo, seus objetivos e embasamento teórico, avaliando se suas pretensões respondem aos anseios do ambiente campestre, e à uma formação crítica, tendo em vista suas especificidades e fazendo relação com os estudos teóricos destacados na pesquisa.

Apresentamos no referido capítulo, os resultados da investigação realizada, que permitiu aproximar a investigação da proposta pedagógica desenvolvida na Escola do Campo José David Feitosa Neto. Em seguida, utilizando informações dos documentos estudados, são analisados elementos que permitem informar quais as finalidades da proposta pedagógica desenvolvida no campo.

Nas considerações finais, são retomados os principais tópicos da pesquisa, as contribuições do estudo e suas limitações, as possibilidades de continuidade de pesquisas que permitirão avançar no sentido de compreender o papel da Educação como uma proposta de educação crítica de seus sujeitos, para a transformação de seus ambientes de vida.

1 A ESCOLA DE *FRANKFURT* E A TEORIA CRÍTICA

Ao falarmos sobre a Escola de *Frankfurt* e a Teoria Crítica, esclarecemos que foi necessário delimitarmos quais autores (dentre tantos que abordam a temática), melhor responderiam ao estudo proposto. Por se tratar de uma ampla teoria, nos limitamos ao estudo de dois dos principais pensadores: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, especificamente na sua obra *Dialética do Esclarecimento*, por entendermos serem os mais adequados para a compreensão das questões tratadas na pesquisa, sobretudo as que direcionam à Educação, uma postura crítica de seu desenvolvimento.

No fim do Século XVIII, pensadores que representavam um movimento denominado de Escola de Frankfurt, na Alemanha, começaram a desenvolver teorias tendentes à emancipação social por meio do pensamento crítico à realidade vivenciada naquele contexto. A teoria denominou-se de *Teoria Crítica*, cujos principais defensores do movimento eram Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal. Posteriormente, numa segunda geração de adeptos, alguns outros estudiosos associaram-se ao movimento, tais como Jürgen Habermas e Walter Benjamin (ASSOUN, 1989).

Considerando que se tratou de um fato histórico de grande repercussão e produções filosóficas acerca da crítica, bem como a adesão de muitos outros importantes estudiosos, buscamos delimitar as considerações acerca da Teoria crítica em apenas dois dos principais autores daquele movimento, conforme dito anteriormente: Adorno e Horkheimer, os quais produziram exaustivamente acerca da crítica enquanto ferramenta de emancipação dos sujeitos.

A intenção de dedicarmos um capítulo deste trabalho à Escola de *Frankfurt*, seus teóricos, bem como especificamente a Teoria crítica desenvolvida por eles, mostra-se necessário para trazer a noção de criticidade atualmente defendida por muitos teóricos da educação. Não é que a crítica tenha nascido neste período da

história ou nesta escola, e sim pela relevância que ela e seus teóricos exerceram para uma postura crítica assumida institucionalmente, da sociedade.

Este ponto de partida é importante para iniciarmos uma discussão que permite defendermos a “instituição” de uma crítica social a partir da atuação educacional dos professores, alunos, comunidade escolar e educadores em geral, no intuito de se buscar uma sociedade melhor para os seres humanos. Ao utilizarmos o termo “instituição”, buscamos dizer da recepção de uma postura crítica no sujeito a fim de torná-lo um lutador pelas causas sociais.

Assim encaminhamos a discussão para algumas reflexões sobre o que vem a ser a crítica defendida pelos referidos teóricos, partindo de alguns aspectos históricos mostrando basicamente seus posicionamentos no sentido de defender a formação de uma sociedade esclarecida, isto é, crítica de si mesma e de suas produções. Prosseguimos no intuito de fazer uma relação desta crítica defendida por Adorno e Horkheimer com a Educação enquanto um fenômeno social que pode emancipar os sujeitos e torná-los mais conscientes de seu papel na humanidade. Fazemos esta relação a seguir, trazendo aspectos históricos e teóricos desta teoria e de seus pensadores, a partir de Assoun (1989), Bronner (1997) e finalmente em Horkheimer; Adorno (1985).

1.1 Algumas considerações sobre a Escola de *Frankfurt* e seus principais teóricos: Adorno e Horkheimer

A expressão “Escola de *Frankfurt*” é o nome dado a um grupo de pensadores, instalados inicialmente na Alemanha, entre as décadas de 1920 e 1930, que se concentravam especialmente em um Instituto de Pesquisa e de Estudos Sociais na cidade de *Frankfurt*. Este instituto e seus pensadores produziu um amplo debate sobre a cultura, que procuravam enriquecer e reelaborar o pensamento marxista com suas obras e produções acadêmicas. (MOGENDORF, 2012).

Partindo principalmente dos estudos de Karl Marx, Sigmund Freud, Kant, Hegel, Weber e Lukacs, baseou-se na união de um grupo de intelectuais e estudiosos que se reuniram a fim de produzir o pensamento que era denominado como Teoria Crítica.

Também chamado de Instituto de Pesquisas Sociais o espaço elaborou uma crítica bastante embasada e fortalecida da sociedade, isto é, realizaram um estudo aprofundado acerca das relações de poder e dominação que a indústria naquele dado contexto histórico exercia sobre a sociedade, alienando seus indivíduos e os tornando de certo modo dependentes de suas tendências e direcionamentos na forma de pensar, agir e entender o mundo. Contestaram sob os moldes mais gerais e específicos das coisas que permeavam a civilização atual, ao passo em que a sociedade vivia um período de grande instabilidade e muitas problemáticas políticas e econômicas. Assinala Mogendorf (2012, p. 01):

Em 1923, uma autorização ministerial dava início à construção do edifício que abrigaria um instituto de ciências sociais vinculado à Universidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*). O Instituto seria o ponto de convergência de um grupo de pensadores nascidos na virada do século XIX para o XX, basilarmente formado por **Theodor W. Adorno** (1903-1969), **Max Horkheimer** (1895-1973), Erich Fromm (1900- 1980) e Herbert Marcuse (1898-1979). Além deles, outros intelectuais viram suas obras serem ligadas posteriormente à Escola de *Frankfurt*, como Walter Benjamin (1892-1940) e Siegfried Kracauer (1889-1966). (Grifos nossos).

Conforme dito anteriormente compreendemos que a Escola de *Frankfurt* teve no seu bojo, dois principais teóricos responsáveis por esta linha de pensamento que ensejou no desenvolvimento da Teoria crítica, são eles: Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Ambos levaram adiante o pensamento de Marx no que se refere a instrumentalizar a crítica à sociedade nos termos do materialismo histórico.

Nas palavras de Assoun (1989), é o fato (marxismo) que dá legitimidade à Teoria Crítica, transformando-a numa continuidade daquilo que pregou Marx no materialismo histórico. Diante disso, cabe uma breve definição (com o intuito de tentar localizar esta discussão, e não de modo exaustivo), daquilo que venha a ser a Teoria crítica de Adorno e Horkheimer, predominante nos seus estudos quer nas universidades que ensinavam, quer no instituto onde atuavam com seus pares e

pesquisadores. “A Teoria Crítica é definida como o que acrescenta à ciência aquilo que não pode deixar de fazer-lhe falta, uma “reflexão sobre si”, assim como uma crítica da sociedade existente.” (ASSOUN, 1989, p.102).

Nesse sentido, é uma corrente teórica que busca trazer à ciência e à sociedade, uma reflexão sobre si mesmo, claramente objetivando um olhar que possibilite ressignificar (reformular) suas atuações e sua própria essência, isto é, a ciência e a sociedade olham pra si mesmas, para suas instituições, verdades, saberes, e conhecimentos, e questionam suas próprias atuações e significações, não as tendo como absolutas e imutáveis verdades, pelo contrário, evidenciando que podem transformá-las para o bem da humanidade.

A Teoria Crítica posiciona-se pela recusa em escolher entre a identificação contraditória da filosofia e da ciência. O que ela pretende fazer pensar, é uma forma posicional inédita da objetividade sócio histórica, ela inscreve-se no meio de uma relação positiva com a realidade – que recusa a glorificação do fato – e de uma postura crítica para com a exigência racional, que não se esgota numa reconciliação falaciosa. (ASSOUN, 1989).

Assim, a possibilidade de olhar para si mesmo é uma maneira de identificar um princípio de mudança ou avanço, ou no mínimo elencar elementos “bons” ou “males” que possam existir. “A crítica não perde todas as funções: ela pode e deve, na falta de indicar “o absolutamente justo”, “indicar onde está o mal”. (ASSOUN, 1989, p.102)”

É sobre o terreno estético que a análise crítica encontra de algum modo a sua prova real: Compreende-se que a teoria crítica encontre aí um terreno sensível onde vai poder definir o seu próprio impacto e o seu modo de intervenção sobre o processo cultural.

A teoria crítica reintroduz a preocupação com a “perturbação de pensar” que lembra ao sujeito, os enganos do poder e lhe manda enfrentar a todo o custo a “dificuldade de viver”. Num momento em que tanto se questiona a crise dos sistemas, e da história a saber, a originalidade da escola de Frankfurt, é que ela pensa a crise sem nunca abdicar da ambição racional. Essa disjunção do real e do racional funciona como um imperativo de reintroduzir razão na história. A razão permanece assim, segundo a teoria de Horkheimer, “a categoria fundamental do pensamento filosófico, a única que liga este ao destino da humanidade” (ASSOUN, 1989, p.118)

Exatamente nestes moldes referidos, que a crítica vem se posicionar: a preocupação com o “pensar” que desvele as relações sociais travadas entre organizações e indivíduos, relações estas que possuem ideologia, de modo geral tratada com indiferença e alienação pelos indivíduos que compõem a sociedade.

Pensar a história, suas etapas e ocorrências de uma maneira a não abrir mão de uma racionalidade, isto é, os fatos históricos devem ser analisados desde que a razão opere sobre esta análise, numa busca por compreender os “ideais” representados culturalmente.

Desta forma, denomina-se este exercício de pensar a história racionalmente, no entender de Horkheimer e Adorno (1985) e da Teoria Crítica, uma condução dos seres humanos ao seu destino, ou seja, à construção de sua própria história.

A crítica dos sistemas ideológicos não desagua nunca num debruçar puro e simples sobre uma visão do mundo clássico ou num regresso ao culto dos fatos (ao estilo da história das mentalidades). A escola de Frankfurt permanece um pensamento filosófico efetivo, não desesperando do *logos* (razão), ao mesmo tempo que lhe enfrenta as “doenças” (ASSOUN, 1989).

Neste mesmo sentido, Bronner (1997), destaca a contribuição da Teoria Crítica para a promoção das lutas sociais questionando: Qual contribuição uma teoria pode dar para promover as lutas correntes pela liberdade? E salienta que novas normas e instituições continuam sendo necessárias para confrontar a história com suas próprias possibilidades não realizadas. “A crítica ainda não perdeu sua importância. E isso porque, se a era da liberdade ainda não nasceu, o tempo do dogma está longe de ser acabado”. (BRONNER, 1997, p.37)

Então neste contexto cabe evidenciar a contribuição filosófica de Horkheimer e Adorno, destacando que a Teoria Crítica assumiu uma posição genuinamente independente. Sem estar ligada a um partido ou a um determinado arranjo institucional como meta, renunciando a toda associação com a “teleologia” (dogmas), ou com um fundamento ontológico (meramente do próprio ser), ela traz ao primeiro plano, os aspectos “irrealizados” da liberdade humana. (BRONNER, 1997).

Horkheimer sempre procurou delinear a correspondência entre um meio histórico e seu próprio entendimento ilusório. Sempre odiou o autoritarismo e os sofismas. Sempre colocou o indivíduo acima de um “sujeito”

revolucionário abstrato com a classe ou a nação. E, com essa preocupação em mente, sempre empregou o método crítico para atacar as doutrinas do iluminismo, da ciência, da família, e do estado burocrático. (BRONNER, 1997, p.116).

Observemos nos dizeres do autor, que a expressão “entendimento ilusório” de um meio histórico ou de uma realidade histórica, faz alusão às ideologias, que entendemos, dominam as classes sociais sobretudo por meio da implantação de culturas dominantes que impossibilitam o pensar crítico capaz de ver a realidade de modo diverso, e quando se trata de um olhar crítico sobre este meio, não se busca referir-se a um revolucionário olhar abstrato, indefinido ou desprovido de racionalidade, e sim da superação de suas próprias individualidades, em semelhança a Horkheimer, empregando um verdadeiro “ataque” a determinados dogmas. “A liberdade exige a transcendência. A teoria precisa colocar-se acima da individualidade que existe, bem como acima da sociedade que existe.” (BRONNER, 1997, p.228).

Portanto, a Teoria Crítica nasce com uma promessa de emancipação do sujeito, possibilitando uma perspectiva interdisciplinar, evidenciando a luta contra a opressão social em todos os seus disfarces, bem como no plano econômico, filosófico e cultural.

Assim, questionava a dominação da natureza e qualquer identificação do sujeito com as formas de dominação existente, trazendo uma noção de um ser reflexivo, defendendo a esperança trazida no conceito de utopia.

Bronner (1997), nos chama a atenção que Horkheimer, Adorno, Benjamim e outros associados do Instituto de Pesquisa Social criaram uma tradição radical. Porém durante as últimas décadas, a teoria começou a perder grande parte de seu encanto, as diferenças filosóficas, as mutáveis fidelidades políticas e os conflitos pessoais dificultaram a obtenção de um sentido total do que a teoria crítica originalmente buscava transmitir. Diante disso:

Dar à teoria crítica uma nova direção positiva, no entanto, só é possível se seu componente materialista esquecido for reafirmado e se ela for reinvestida de um interesse prático nas questões públicas. A teoria crítica sempre se baseou num compromisso com a liberdade e a necessidade de uma revisão constante para enfrentar novas questões trazidas pelas novas circunstâncias históricas. (BRONNER, 1997, p.389).

Passamos a discorrer pontualmente algumas afirmações de grande relevância para esta discussão acima iniciada. “Uma nova identificação com os sem poder pode ajudar a erguer esse véu”. Significa a assimilação desta postura crítica nos indivíduos considerados a minoria das classes sociais, isto é, grupos desvalorizados, menos favorecidos nas questões públicas, educadores e educadoras, e movimentos sociais, para novamente institucionalizar a crítica em suas discussões, diálogos e atuações em busca da valorização humana e da coletividade, o que é uma contraposição ao atual sistema capitalista vigente nas instituições e nos quadros da sociedade.

Uma “direção positiva” à teoria crítica consiste na instrumentalização desta, a partir de um interesse prático nas questões públicas, as quais possuem equidistância de seu destinatário: a coletividade, mediante as ideologias estatais, que propositalmente governa, gere e administra para poucos privilegiados. Tal direção positiva culminaria na visão de novos horizontes para a escola, a sociedade e seus grupos sociais afetados com a crise de governabilidade, distribuição de renda, justiça social e melhorias de vida.

O compromisso ensaiado aqui, diz respeito dentre tantas questões, à “necessidade de uma revisão constante para enfrentar novas questões trazidas pelas novas circunstâncias históricas”, ou seja, a permanência de uma ressignificação da história a cada momento vivenciado, reescrever mediante a análise crítica, o destino (futuro) da humanidade, independentemente de “acertos”, da descoberta ou não da “verdade”. O que convalida esta permanência, é a eternização desta postura questionadora da realidade com o intuito de reinventá-la naquilo que seja possível.

A sociedade continua sendo o eixo fundamental do empreendimento crítico. É nela o espaço das discussões, das realizações, que ocorrem mediante lutas travadas no relacionamento entre indivíduos.

Conceituar a sociedade significa “superar a confiança exclusiva no empírico ou no formal e, por essa razão, o método da teoria crítica foi originalmente visto como algo baseado no conceito de totalidade”. (BRONNER, 1997, p.394). Assim descrevemos que a luta está sempre presa à tradição dos homens e mulheres

organizados em sociedade. Sua presença (da luta) é derivada das injustiças herdadas do passado e da antecipação com vistas à melhoria no futuro.

Os proponentes do novo estão sempre situados no tempo. Isto se torna fator legítimo e que garante a continuidade de novas discussões e debates que enalteçam a crítica, como modo de análise dos fatos sociais e da própria atuação de fenômenos como a educação e a política oriundos da convivência humana.

Portanto, a institucionalização da crítica na sociedade, é uma ferramenta de grande relevância ao contexto da coletividade, sobretudo nos espaços públicos, já que caminhamos para uma vida em sociedade cada vez mais organizada e que são travadas relações sociais e institucionais entre os grupos sociais, o público e o privado.

Não se pode assim, conviver numa postura de passividade diante das ocorrências e acontecimentos dessas relações sociais, a serviço de alguns poucos grupos privilegiados pela classe dominante. A crítica vem fazer o seu papel fundamental de oportunizar outra visão de mundo que busque desconstruir as dominações, as injustiças, e as calamidades públicas que assolam a humanidade.

A desvalorização do humano, em detrimento da “coisa”, resultante da corrida pelo lucro de alguns poucos dominadores, é de fato, o contexto em que se encontra as sociedades humanas atuais, visto que a globalização corrobora este fato.

Nesse sentido, é que se defende a crítica enquanto uma “janela” que possibilite novas construções, novos olhares e transformações a bem da coletividade, valorizando o ser humano em detrimento da coisa. Dessa forma, a crítica se apresenta como “desconstrução”, para então poder ser uma construção. Desconstrução de desigualdades e da coisificação do homem. Construção de igualdades e da humanização do homem.

Mas o que de fato, vem a ser essa “Crítica”, defendida principalmente, por Adorno e Horkheimer, no âmbito de seus escritos? Para esclarecer (a propósito) este termo (crítica) tão referenciado, pensamos que responderá bem, a obra destes dois pensadores, denominada de “*Dialética do Esclarecimento*”, por entendermos que de maneira bem lógica são respondidas muitas indagações, dentre elas uma principal: Por que falta aos cidadãos, uma postura crítica dos meios de dominações

ideológicas presentes na sociedade? Simplesmente porque falta esclarecimento a esses cidadãos.

Na referida obra, o termo usado no original *Aufklärung*, é uma expressão alemã que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento*. O filósofo Kant definiu *Aufklärung*, como um processo de emancipação resultando na superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e na crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, líderes, governos, etc.)

Em Horkheimer e Adorno (1985, p.08), *esclarecimento*, é “o processo de desencantamento do mundo, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, a qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. O processo de racionalização que prossegue na Filosofia e na Ciência”.

Assim, a indiferença dos indivíduos com relação ao desconhecido, traduz-se numa falta de informação e de raciocínio para entender a verdadeira realidade travestida muitas vezes em um objeto ou imagem. Por conta desta omissão dos seres humanos, é que se vai perdendo a capacidade de enxergar as coisas como de fato elas são.

Mas o que se estar a “cobrar” do ser humano, como postura, não é algo alheio à sua natureza ou a seu instinto, uma vez que a diferença principal entre o homem e os animais, é o estado de razão do primeiro, em detrimento do estado irracional destes últimos. Portanto, “A superioridade do homem, está no saber” e nesse sentido, “O saber que é poder, não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.19,20).

Em busca de explicações aos fenômenos e eventos, o ser humano recorreu às figuras míticas. E à medida que ocorria um desencantamento (esclarecimento), com determinada figura, rompiam-se lhe os laços.

O esclarecimento dos tempos modernos esteve desde o começo sob o signo da radicalidade: é isso que o distingue de toda etapa anterior da desmitologização. Quando uma nova forma de vida social surgia na história universal juntamente com uma nova religião e uma nova mentalidade, derrubavam-se os velhos deuses, juntamente com as velhas classes, tribos

e povos. [...] Cada passo foi um progresso, uma etapa do esclarecimento. Mas, enquanto todas as mudanças anteriores colocavam novas mitologias, ainda que esclarecidas, no lugar das antigas, toda forma de devotamento que se considerava objetiva, fundamentada na coisa, dissipava-se à luz da razão esclarecida. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.90, 91).

Significa dizer que a cada descoberta, um novo esclarecimento, embora se buscasse novamente viver sobre o jugo de outras dominações. Enquanto a sociedade estava de certo modo conformada com tal realidade, não operava em si mesmo o esclarecimento, isto é a informação ou saber suficiente para que fosse superada tal realidade.

Necessário, portanto, ao ser humano, reconhecer as relações de poder como princípio de todas as relações, pois há uma soberania deste ser sobre toda a existência, o que não pode ser negado aos sujeitos este esclarecimento acerca de suas próprias habilidades, capacidades de operar o saber.

Encontramos dessa forma, uma razão de ser para a educação, que não é outra coisa senão desenvolver-se enquanto um processo emancipatório dos humanos, trazendo-lhes o esclarecimento como condição de libertação. Nisto temos a operação da crítica aos sistemas de dominação, pois somente será possível operá-la, estando esclarecido das situações de opressão com que se reveste a sociedade. “Os deuses não podem livrar os homens do medo, pois são as vozes petrificadas do medo que eles trazem como nome. **Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido.**” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.29) (grifos nossos).

Numa situação de desconhecimento (ignorância), não há que se exigir um comportamento crítico, que desconstrua uma realidade e provoque a construção de outra, necessário se faz enfim, que haja o saber, o conhecer, o entender, para que se alcance a condição de liberdade.

Falando mais especificamente acerca das opressões sociais de sua época, a dialética do esclarecimento se propõe a exemplificar o cenário de dominação ou de indispensabilidade do esclarecimento ao homem:

O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já prevê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção

em massa da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.40)

A regressão das massas de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. O pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.

O esclarecimento é a saída do homem de sua minoridade, da qual é o próprio culpado. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem, é o entendimento dirigido pela razão. A ciência é um exercício técnico, tão afastado de uma reflexão sobre seus próprios fins como o são as outras formas de trabalho sob a pressão do sistema. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Um exemplo claro é quando o homem dominador recusa à mulher a honra de individualizá-la. A mulher tomada individualmente é do ponto de vista social, um exemplar da espécie, um representante de seu sexo e é por isso que ela, na medida em que está inteiramente capturada pela lógica masculina, representa a natureza, e não um ser inferior devedor de eterna submissão. ”

Feitas essas considerações acerca do conceito de esclarecimento, passemos à análise dos referidos pensadores no que se refere a uma questão denominada por ambos de “Indústria cultural”. Neste caso, é concebida a utilização das tecnologias e mercado dos mais diversos tipos, enquanto uma arma que detém a massa populacional sob domínio, por meio da cultura. Isto é, a indústria e suas invenções, embora sejam frutos de certo esclarecimento (esclarecimento técnico), acaba por serem meios de escravização da raça humana, uma vez que os homens vivem em função do gozo e usufruto de bens materiais que alimentam, em nome da diversão, o lucro de alguns poucos “senhores”.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece, quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar com arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmo como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores

gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.” (HORKHEIMER; ADORNO,1985, p 114).

O intuito de se propor a crítica como elemento que componha o processo educacional dos indivíduos, é exatamente o de se fazer perceber que é preciso entender a condição de racionalidade do homem, ser pensante e que pode tornar-se sujeito esclarecido no sentido de não abdicar desta sua peculiar condição.

Um processo educacional que proporciona uma visão crítica da sociedade é de fato emancipador, e que dará sentido à autonomia e liberdade dos educandos e educadores para a construção de uma sociedade melhor.

Buscar entender as relações de poder e de dominação da indústria cultural e das classes dominantes, é buscar o esclarecimento, para que se opere a crítica enquanto ferramenta de mudanças sociais.

Com este pensamento, é que se encaminha a crítica ao contexto educacional, pois entendemos que o fenômeno da educação trata de formar os sujeitos, desde a infância à mais tenra idade. Solidifica conceitos e apregoa traços culturais capazes de eternizarem-se e multiplicarem-se aos seus descendentes.

2 A EDUCAÇÃO CRÍTICA COMO FENÔMENO DE MUDANÇAS: DA ESCOLA À SOCIEDADE

Para apresentarmos a discussão das possibilidades de uma educação voltada à crítica social, primeiramente voltemos aos primórdios da formação de sociedade, para uma reflexão sobre o ser humano e sua relação com o mundo social, onde os primeiros grupos humanos se definiram pelas experiências no convívio dos indivíduos com os seus agrupamentos, relacionando-se com a natureza e os seus fenômenos.

Partindo da lógica da descoberta, o ser humano buscou harmonia nas diversas ocasiões oportunizadas pelas suas necessidades de sobrevivência. Nessa busca, é que se estabeleceram as primeiras relações do homem com o mundo ao seu redor, no sentido de conhecer, descobrir e utilizar o novo ou o desconhecido.

Childe (1988) nos apresenta o homem como um ser que adapta o meio em que vive ajustando-o às suas necessidades, a fim de agregar-se em forma de sociedade ou de agrupamento. Daí ocorre a multiplicação das experiências vividas e construídas em grupo, nas gerações seguintes. Explica ainda que nas sociedades humanas os indivíduos são instruídos tanto pelo *método da explicação* quanto pelas *demonstrações* (exemplos), maneiras estas que são aperfeiçoadas em um caráter comunicativo diversificado entre os membros da sociedade.

Assim, entendemos essa relação como recíproca, no que se refere à troca de conhecimentos e os valores adquiridos entre homem e sociedade, visto que ambos não coexistem isoladamente, mas nessa inter-relação há dependência de cooperação. Por outro lado, vale ressaltar a condição relevante dos indivíduos inseridos na sociedade, de instruir ou influenciar os demais, através da explicação e do exemplo conforme nos diz Childe (1988).

Entendendo o *método da explicação*, temos aí a capacidade das pessoas de serem ensinadas, persuadidas pelas mais diversas maneiras de construção do conhecimento, a fala, o discurso que propaga ideologias, seja pela família (costumes, tradições) ou pelas instituições de ensino, trabalho, lazer etc. Já o *método do exemplo* é a concretização desses acontecimentos, isto é, a demonstração daquilo que foi ensinado através de atitudes, comportamentos, os quais definem estilos de vida, conforme o contexto social em que se vive.

Assim, a relação do ser humano com a sociedade consiste no relacionamento dos indivíduos com os outros indivíduos, os fatos e as situações que contextualizam o ambiente por eles habitado, o que reflete na diversidade atual existente. Portanto, os indivíduos têm a capacidade de relacionar-se reciprocamente através da comunicação e convivência entre si, o que conseqüentemente produzirá diferentes concepções de sociedade. Temos nessa inter-relação entre seres humanos, elementos que os condicionam:

A cultura “educa” desde cedo, induzindo condutas. A escola e a religião dão o reforço, e os meios de comunicação de massa passam o verniz. A força advinda dos aparelhos ideológicos e as amarras da armadilha cultural são tão articuladas, que aprisionam até, em alguns casos, a liberdade de pensar individualmente. As pessoas passam a pensar tendo como parâmetros os valores dominantes da cultura. Os que transgridem são “desajustados”. (BARBOSA, 2004, p.147).

O ser humano começa a construir a sua identidade no meio social em que está inserido, pois a cultura, os costumes e as tradições predominantes tratam de moldá-lo conforme o que é propagado e vivenciado entre os grupos sociais.

É possível afirmar que o indivíduo, além de ser direcionado de acordo com princípios que o induzem, também aprende a reproduzir esse tipo de imposição sobre as gerações seguintes, de maneira que sua forma de pensar, entender e atuar na sociedade deve seguir exemplos daquilo que está predominando na cultura, do contrário, estará desordenado ou fora dos padrões “normais”.

Ghedin (2006 p.58) discute esse pensamento ao discorrer sobre a influência do pós-modernismo na sociedade contemporânea, através “da regra da razão, aplicação de um pragmatismo universal, da linguagem e do desenvolvimento de formas de aprendizagem baseadas nos ditames da competência comunicativa”.

O próprio ser humano passa a conceber a sociedade a partir dos valores que esta lhe impõe, em um processo de dominação ideológica pouco perceptível, o que, conseqüentemente, refletirá na incorporação de modelos de pensamentos, decisões, estilos de vida, justiça, entre outros, quer sejam bons, quer sejam ruins, pois há padrões individualistas de formação de identidades.

Com isso, compreendemos que apenas alguns (considerados melhores) tratam de elaborar o que deve ou não ser realizado na sociedade. “Seus intelectuais

fecham-se em seus laboratórios, e o espaço do debate público é transferido para o público dos meios de comunicação”. (GHEDIN, 2006, p.64).

Por conta disso, temos uma massa populacional acrítica quanto ao sistema político vigente, que é treinada para a corrida do consumismo com o intuito de alcançar o prêmio máximo da lucratividade para a realização e a promoção pessoal.

Some-se a isso o pensamento de que uma sociedade cada vez mais harmoniosa tem-se construído, com políticas que desenvolvem programas emergentes atendendo às necessidades básicas do povo, incluindo uma educação voltada ao tecnicismo, preparando pessoas para o mercado de trabalho, “dando-lhes oportunidades”, quantidades significativas de obras e estruturas físicas, estimulando uma ideia de mudanças e de progresso para a população, construindo a esperança de que sempre devemos esperar e acreditar em um alguém “iluminado” que vai governar e liderar com eficácia para o bem de todos, quando, pelo contrário, sabemos que:

É preciso acabar com a tirania dos “especialistas”, estilo Banco Mundial ou FMI, que impõem sem discussão os veredictos [...] é preciso romper com a nova fé na inevitabilidade histórica que professam os teóricos do liberalismo; é preciso inventar as novas formas de um trabalho coletivo capaz de levar em conta as necessidades econômicas para combatê-las e neutralizá-las. (BOURDIEU, 1998.p.39).

Dessa forma, a ênfase repousa sobre a coletividade enquanto poder de combate e neutralização das forças de dominação que a impedem de desenvolver-se como capaz de lutar pelas suas necessidades econômicas, vida política e organização social. A visão de uma coletividade potencialmente batalhadora por suas causas sociais opõe-se às individualidades pregadas como forma de solução dos conflitos sociais e econômicos.

2.1 – A cultura humana como ato social

Almeida e Gonzaga (2006), referindo-se à identidade cultural do indivíduo, conceituam a palavra cultura. Para eles, a cultura é a conclusão de tudo o que o ser humano produz na construção de sua existência material ou espiritual, no pensar ou

nas atitudes. Consiste assim, no agrupamento de símbolos produzidos pela sociedade em um referido tempo e lugar, coexistindo numa múltipla variação.

As culturas nas sociedades humanas tiveram sua formação através dos fatos históricos que, sem dúvida, foram ganhando significados à medida que o homem exercia a sua racionalidade, sendo esta sua essência própria.

É preciso compreender que existe, como já comentamos, uma múltipla variação, o que chamaremos de diversidades culturais em um mesmo agrupamento de pessoas. As culturas existentes em uma sociedade, como resultado dessa diversidade, possuem características que lhe são peculiares, e o homem acaba por adquiri-las: Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura, não através da cultura em geral, mas através das formas altamente particulares de cultura. A cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. (GEERTZ, 2008).

Em Barsa (2005), temos a definição de cultura como uma herança adquirida pelo homem desde o seu nascimento, de modo que a partir daí receberá influências diversas do grupo ao qual pertence: como linguagens, costume, identidades, entre outros, que o integram na sociedade exercendo nela um papel participativo.

Vemos, no entanto, a cultura humana como ato social, isto é, nas particularidades culturais do ser, é que identificamos sua atuação no meio social, no relacionamento com os demais, na maneira de pensar, comportamento, manifestações etc.

Isso no geral determina a interpretação que o indivíduo possui sobre o mundo, enquanto espaço social, pois os seus princípios de vida quase sempre o direcionam a pontos de vista que dificilmente irão divergir, entre os valores culturais construídos no seu contexto. Vale ressaltar que as culturas pertencentes ao indivíduo não é algo intocável, imutável, mas ela “se aperfeiçoa, se desenvolve, se modifica, continuamente [...] por meio de novas criações da própria sociedade e ainda do que é adquirido de outros grupos” (BARSA, 2005, p.34).

Entendemos nessas “modificações” o papel da forte influência dos outros grupos, visto que a globalização tem atuado ligeiramente nos diferentes grupos sociais do mundo reproduzindo estilos de vida, organização social, organização

política, estética, ideias religiosas, técnicas, sistemas de ensino, entre outros elementos que dão forma à cultura e a representam.

Da maneira mais natural possível, contemplamos a prevalência de uma cultura sobre outras, e essa dominação:

Se expressa na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as diversas relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo; ao contrário, o oprimido considera sua situação natural e inevitável (MUBARAC SOBRINHO, 2008, p.26)

Não queremos com isso, dizer que a cultura de um grupo deve coexistir isoladamente de outros. É inevitável que não haja influências, mas queremos mostrar que elas ocorrem de uma forma dominadora, de maneira que aos poucos as particularidades culturais vão sendo moldadas, respondendo a uma construção de um modelo hegemônico de sociedade.

Este é, portanto, um fenômeno inevitável que diz respeito à própria evolução humana, que ao ser compreendido, deve ser corroborado com contribuições para o bem comum. A cultura humana nas suas vastas manifestações não pode, ou pelo menos não poderia estar a serviço da dominação ou opressão de grupos menos favorecidos ou classes esquecidas. Faz-se necessário que haja um respeito quando se adentra a esfera dos direitos humanos e conquistas propiciadas pelo avanço da sociedade.

Dizemos isso porque presencia-se vez ou outra, retrocessos no que tange à igualdade e conquista de direitos protetores da humanidade, pois muitas vezes encontram-se prescritos porém não se efetivam na realidade social.

É nesse intuito que conclamamos à escola e seus atores, que assumam esse papel de difundir os valores humanitários e outras conquistas, por intermédio da crítica, já que a “guerra” neste caso, se dá no campo ideológico. Seguimos adiante trazendo a compreensão da escola enquanto um espaço de propagação de ideologias e que por isto, se torna um ambiente de lutas que perpassam as questões educacionais.

Assim, neste capítulo refletimos sobre a cultura, para então esclarecermos sobre as maneiras como os indivíduos educam e deixam-se educar, para sabermos que neste processo de convivência entre si e em grupo, é que os sujeitos constroem

formas de vida e de pensamento. Tais reflexões culminam na compreensão do ser humano enquanto ser vivo distinto dos demais e que possui condições de superar-se nas mais diversas complexidades da vida em grupo. Estas condições de superação é que apontam para uma escolarização diferenciada dos homens e mulheres de uma sociedade, uma escolarização que perpassa um mero agrupamento para aprender saberes mecânicos. É uma escolarização que possibilita refletir sobre as mudanças sociais de seus grupos, entendendo-se como protagonista dessas transformações. Diante disso, encaminhamos a discussão a seguir exaltando o papel da escola nesta construção, tendo em vista que é um espaço de propagação de culturas diversas.

2.2 - A Função Social da Escola e seu Espaço Ideológico

A instituição escola na sociedade é uma construção histórica que teve como precursora a educação informal, desenvolvida a partir das antigas sociedades. Conforme afirma Rocha (2004), na antiguidade, se desenvolvia uma educação baseada na transmissão de conhecimentos de pais para filhos, o que logo, na Idade Média, ganhou uma nova conotação, quando as classes de maior poder aquisitivo pagavam mestres para ensinarem suas crianças.

No entanto, com o advento da Revolução Industrial a partir do século XVIII, “Nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a esse processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia” (ROCHA, 2004).

Visto que mudanças significativas ocorriam no âmbito social, tais como interesses distintos entre os grupos, crescimento econômico, divisão de classes, etc, a necessidade de instruir as pessoas foi aumentando, afinal o Estado precisava contar com mão-de-obra qualificada suficiente para manter o crescimento, bem como uma massa populacional que respondesse aos seus interesses de consumo. Vemos aí uma das primeiras funções da escola na sociedade, o que não tem sido muito diferente da escola contemporânea, senão vejamos:

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos “minos”, do *anax*, do *basileu*, do *pater*) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos”. [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. [...] Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes [...] (MANACORDA, 2002, p. 117).

Quanto à função social da escola, Oliveira (2008) mostra que a classe dominante capitalista defende a escola como instrumentalizadora dos estudantes a fim de que estes alcancem êxito profissional no mercado de trabalho, tendo a escola a tarefa de atualizar o aluno possibilitando a ele o domínio das ciências estudadas com a finalidade de promovê-lo futuramente. O autor destaca que para o sistema capitalista atual, a escola deve cumprir a função de:

Proporcionar determinadas condições ao indivíduo para que seja capaz de produzir as bases de sua vida material por meio do domínio de uma profissão e de uma cultura geral sólida, suficiente para habilitá-lo a uma constante adaptação à tecnologia e à realidade de uma economia globalizada. (OLIVEIRA, 2008, p.41)

Vemos, portanto, que segundo a função dada à escola pelo sistema político vigente, sua atuação se resume em formar para o mercado. Não somente pensam como articulam para que esta seja a ação primordial da escola, e esse pensamento é reproduzido nas gerações que formam de época em época promovendo o consumo aos mercados, mitigando a capacidade de crítica e reflexão dos escolarizados. Nesse sentido, Ghedin (2008) reforça a ideia de que:

É nestas novas formas de ser do sistema que a educação, como a ciência e a técnica, transforma-se em instrumentos ideológicos que ampliam os tentáculos do sistema via reprodução de um conhecimento tecnicista, que forma e dissemina um modo específico de conceber e pensar o mundo, o humano e seu processo de conhecer. (GHEDIN, 2008 p.272)

Dessa forma, vê-se que a escola é um dos espaços ideológicos onde são reproduzidas maneiras de pensar, concepções de mundo, espaços de discursos e

contradições existentes em nossas sociedades que muitas vezes prevalecem apenas os discursos unilateralizados das classes dominantes cujas finalidades são de atender aos próprios interesses.

Sem que se perceba, é desenvolvido o conceito individualista nos que estão sendo formados – que vença o melhor e não importam os demais. Acerca disso, Freire (2007, p.128) acrescenta: “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a miséria de milhões”.

Esse discurso vem cada vez mais ganhando espaço na escola, pois, diante da realidade, é bastante normal presenciar o incentivo de crescimento intelectual e profissional, tendo como justificativa “a conquista do seu espaço no mercado de trabalho”, sem que se pense que todos têm o direito à vida, à cidadania etc.

Não se desenvolve a coletividade entre estudantes, no sentido de almejar uma sociedade mais justa e igualitária, mas sim a ideia de que ganhadores e perdedores sempre existirão ricos e pobres, riqueza e miséria. São conceitos óbvios, que facilmente aceitaríamos se não existissem tantas oportunidades e benefícios a serem desfrutados por todos.

A escola deve possuir como função fundamental a formação política da sociedade, tornando os sujeitos conscientes dos seus papéis de protagonistas e construtores da sua própria realidade, capazes de pensar, e tendo essa liberdade, podendo agir de forma mais humana.

Há necessidade de que se construa uma consciência política em que se compreenda a função da escola na sociedade, e que essa compreensão atinja uma dimensão crítica quanto ao desempenho escolar, sabendo que este estará formando um sujeito social o qual atuará a partir de princípios internalizados e de uma leitura de mundo construída principalmente no espaço da escola:

Local de atuação dos agentes pedagógicos, dentre os quais se encontram os profissionais da educação, elementos fundamentais no processo de educação e formação de homens e mulheres críticos, conscientes e participantes de seus tempos históricos e espaços sociais. (FERNANDES e GHEDIN, 2008, p.230).

Assim, destaca-se o papel destes agentes pedagógicos, bem como o trabalho realizado no ambiente escolar, enquanto um processo importante de mudanças sociais, já que se trata da formação crítica de homens e mulheres capazes de crescerem e atuarem a partir desta consciência crítica, o que resultará numa construção paulatina do papel da escola, uma vez que suas atuações não têm perpassado o campo do ensino dos conhecimentos científicos a serviço do lucro e do capital. Pensa-se como iniciaremos a seguir num novo papel para escola.

2.3 – A escola como instrumento de mudança na sociedade

Diante da reflexão iniciada anteriormente, em que a escola é utilizada para satisfazer os interesses do capitalismo e que este tem contribuído para o processo de desumanização da sociedade, cabe-nos atentar para a legitimidade de tal problemática, sabendo que há relevantes possibilidades de mudanças nesse contexto, desde que haja uma compreensão ampla de qual seja a função social da escola.

Alcançar essa compreensão é muito mais que defini-la em um conceito básico, é entender a educação na sua dimensão política enquanto instrumento de transformação social.

A educação auxilia os indivíduos a compreenderem a estrutura de sociedade na qual estão inseridos [...] contribui para que deixem de ser espectadores do processo social visando torná-los protagonistas atuantes na sociedade, podendo favorecer a mudança social ou se posicionarem contra ela, caso a considerem prejudicial aos interesses do bem comum (NASCIMENTO, COSTA e GHEDIN, 2006, p.173,174).

Ao analisarmos essas afirmações, consideremos o caráter desvelador do ato educativo, no sentido de proporcionar aos indivíduos que se enxerguem como sujeitos do seu contexto social e, a partir dessa ótica, poderem promover mudanças em prol do coletivo. Acontecem aí, pelo menos, duas situações que a educação proporciona: a conquista da liberdade e a autonomia de poder atuar na busca por mudanças.

No entanto queremos destacar aqui a educação desenvolvida pela escola, visto que a mesma se deve dar em uma relação com o ensino informal desenvolvido pela família e sociedade, mostrando, assim, o poder de alcance das práticas educativas da escola.

Fernandes e Ghedin (2008) enfatizam a necessidade de uma educação que seja contextualizada e crítica, social, política e democraticamente sendo desenvolvida na escola, sua “instituição primordial”.

Entendemos que haja essa possibilidade de desenvolvimento no âmbito escolar, pois se torna um ambiente que faz parte de todo o ciclo de vida das pessoas, principalmente na infância, quando os primeiros conceitos são internalizados e construídos, tendo importante papel na formação da identidade do indivíduo, o qual, a seguir, continuará passando por modificações no contexto escolar. Isso nos faz entender a importante função dos sujeitos que compõem esse espaço, em especial os educadores, pois a escola é:

Um lugar de socialização. Por intermédio dela, ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas que inculcarão de conhecimentos sejam gerais, parciais, sejam especialistas. Esses conhecimentos fazem o conjunto que gera a identidade, a ideologia e o modo de vida de um grupo social. (GHEDIN, 2008, p.120).

Vemos neste trecho dois pontos importantes já mencionados anteriormente: a necessidade da conquista da liberdade e a autonomia de atuação na busca por mudanças. Quanto à conquista da liberdade, referimo-nos à liberdade de pensamento que pode ser proporcionada na escola, já que a ideologia capitalista domina os espaços sociais apontando o que os cidadãos devem fazer, como agir, viver e inclusive pensar.

Isso demonstra a concepção dos cidadãos pautada no senso comum, uma maneira superficial de ver a realidade baseada em conceitos tradicionais e acríticos. Portanto há necessidade de que se construa uma consciência filosófica, o que significa “ver a educação como prioridade, de sorte que ela seria a elevação das massas a um nível cultural antes não possuído”. (GHEDIN, 2008, p.219).

É possível construir tal consciência no espaço educacional, visto que “O processo do filosofar é questionar sobre os fundamentos de um determinado

contexto, os processos da história e as várias contradições do agir humano”. (FERNANDES e GHEDIN, 2008, p.223).

Sendo a escola um lugar de socialização, é necessário que também, por intermédio dela e partindo da lógica da construção de um pensamento crítico, se busque desenvolver entre os indivíduos uma autonomia que os torne sujeitos capazes de atuar no meio social, promotores de mudanças e multiplicadores desse pensamento a fim de torná-los mais conscientes quanto a seus papéis na sociedade.

Para Borges (2008, p.162), a escola e o seu currículo devem proporcionar a luta por uma nova sociedade em que seja definida a identidade social que realmente queremos construir:

A escola assume o papel de elaborar uma crítica à sociedade, fazendo com que cada educando possa *pensar e agir criticamente* e ajudando no desenvolvimento da auto-reflexão [...] dissemina novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social. (grifo nosso).

Assim, pensar e agir criticamente contribuem para que a escola apresente em suas ensinagens um olhar reflexivo sobre a realidade, a ser construído no espaço da escola para que, de fato, ela seja um instrumento de mudança na sociedade, fazendo a diferença e opondo-se aos paradigmas, os quais conduzem os indivíduos em um estilo de reprodução contínua, em que o construir é função atribuída a alguns e não ao grupo social.

Com suas raízes na teoria marxista, a educação crítica está ligada à democracia, à consciência de liberdade e outros valores importantes que busca nos sujeitos educacionais desenvolver habilidades construtivas e libertadoras da coletividade que é alvo das dominações ideológicas do Estado e seus aliados.

Diante disso, faremos uma discussão a seguir sobre a corrente educacional voltada à criticidade, por alguns, denominada de Pedagogia Crítica, que tem em seus pressupostos teóricos, estudos de uma série de autores educacionais como, por exemplo, Paulo Freire (1979) e Demerval Saviani (2008), com os quais buscamos a seguir fazer um diálogo, evidenciando a postura crítica de suas ideias no âmbito da educação.

2.4 POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A educação mesmo no sentido formal, realizada pela escolarização do indivíduo, é eficazmente um instrumento de libertação dele, bem como pode o ser de alienação. Basta a este ato social (educação), somar-se a intencionalidade. Se esta for para consolidar a crítica, muito se poderá fazer para o bem das gerações seguintes.

Enfim entendemos que as reflexões trazidas nesta seção, fomentam a ideia de uma educação voltada à crítica no sentido de que o processo educacional seja um processo de esclarecimento, no qual seja possível promover a reflexão e o pensar dos educandos e educadores enquanto uma prática constante não somente pensar e refletir a escola, mas a sociedade e os meios de vida proporcionados por ela. Seja a crítica uma ferramenta para buscar soluções das problemáticas sociais e sejam os sujeitos, os protagonistas dessas soluções. A seguir faremos essas reflexões no campo educacional, sob a ótica de alguns autores que dialogam na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, especialmente Freire (2007) e Saviani (2008), e por conseguinte encaminhamos uma discussão à educação pensada a partir de um contexto campesino e suas peculiaridades.

Freire traz no seu discurso, uma riqueza teórica quanto ao papel do educador na educação para a crítica que estabeleça a mudança social e promova novos rumos à sociedade e ao ser humano. Para ele, “o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica, a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. (FREIRE, 1979, p. 10).

Trazendo a ideia de duas figuras importantes e ilustrativas da realidade (oprimido e opressor), evidencia uma relação da educação com a busca incessante da justiça social, da revolução que possibilite mudanças na sociedade, obviamente reconhecendo as dificuldades diversas para ocorrerem estas modificações.

Dessa forma, pode-se dizer que o conceito de utopia em Freire (1979) apresenta lucidez uma vez que a esperança deve fazer parte do conjunto de sentimentos daquele que luta, portanto é possível avançar nas conquistas e lutas por melhorias acreditando nas possibilidades de sua construção,

Mas o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles. (FREIRE,1979 p.41).

Deste modo, os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua prática e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. O que justifica esta necessária junção de ânimos e compromissos, é que a educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua.

Assim a educação crítica é de um futuro revolucionário que corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria.

Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito e o seu objetivo.

A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, como ela as denomina, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade. (FREIRE,1979, p.46).

Implica, no entanto, no emprego de um esforço maior advindo de um compromisso primeiramente restrito à subjetividade dos educadores, e mediados nas suas relações com os sujeitos que compõem a ambiência escolar, tendo estes últimos, o mesmo comprometimento que possibilite a efetivação de lutas e conquistas.

Neste mesmo sentido, assinala Giroux (1997), que os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas.

Nas ocorrências diárias do fazer pedagógico, que se travam laços e vivências capazes de resultarem em significativas ações de mudança. Na maneira de se trabalhar determinadas informações e conteúdo. De maneira semelhante, esta problemática aponta para a necessidade de questionar-se como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar cotidiana. A importância teórica deste tipo de afirmação está diretamente relacionada com a necessidade de que os educadores críticos criem um discurso no qual uma política mais abrangente da cultura e experiência possa ser desenvolvida. (GIROUX, 1997).

Em sua obra, “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) expressa convicções pautadas em uma prática de educação popular e impulsionadas, pela fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate e dela mesmo precisamos para mantê-lo no decorrer do embate. Por isso a necessidade de uma educação da esperança. Os educadores compromissados com as causas da escola pública, não deixam de agir com esperança nas possibilidades de mudanças no que se refere à inclusão da educação como protagonista.

A ação pedagógica deve acreditar nas possibilidades de uma educação como instrumento de construção da consciência crítica que impulse os atos e atitudes humanas para a construção de um mundo melhor, isto desde a educação básica, nas ações do professor, da escola como um todo, no desenvolvimento do currículo e das ações escolares. Partindo de pressupostos teóricos à prática dos educandos e educadores.

Neste intuito é que entra a esperança, que Freire chega a defendê-la como ponto de partida subjetivo (deve nascer no sujeito) para que se inicie uma prática creditada numa visão crítica. Defende mesmo como uma condição *sine qua non* para

a desconstrução de uma prática alienadora. “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate (...) Daí a precisão de uma certa educação da esperança.” (FREIRE, 1979, p.11).

A consciência crítica é, portanto, uma forma de saber, que corresponde ao resultado de um processo educacional, que parte da intencionalidade pedagógica em agir criticamente sobre o conhecimento produzido na escola, científico ou popular. De outro modo, é o pensar de forma crítica e intencional para propor mudança de paradigmas, e isto partindo do ambiente da escola, culminando na sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo escolar deve ser dinâmico e com temas e assuntos contextualizados com a realidade social dos indivíduos, pois é o que de fato permitirá formar um *link* para que se discuta as relações sociais daquele ambiente dentro do espaço escolar, já que este é formado por sujeitos de realidade específica, com suas peculiaridades.

Defendemos nesse sentido, que haja um diálogo com a ciência e os saberes culturais, sob o prisma da consciência crítica, produzindo novos conhecimentos e que resultarão em efeitos na sociedade, nas relações de poder e no compromisso pessoal com o as condições de vida no mundo.

Saviani (2008), traduz uma postura crítica relacionada à coletividade, isto é, uma educação que tem por base a busca do bem comum dos indivíduos de uma sociedade, uma vez que os valores democráticos dizem respeito ao todo em detrimento das poucas classes privilegiadas.

A escola pública merece total atenção quando nos referimos aos espaços democráticos de uma nação. É nesse sentido, um espaço por excelência, para que se discuta as questões sociais convenientes à coletividade e ao bem comum das classes sociais. (SAVIANI, 2008).

É neste espaço, que os educandos, crianças, jovens, e adultos, têm a oportunidade de exercer a sua esperança em tempos melhores, e a exercerem desde à compreensão de modo crítico das relações políticas e de poder, até à capacidade de proposição de medidas e ações concretas de solução das

problemáticas de suas realidades, pois o diálogo da pedagogia crítica é que proporcionará a mobilização da história, por seus sujeitos.

Inicialmente cabe destacar aqui uma questão trazida por Saviani (2008), de fundamental importância para direcionar esta discussão da escola pública como espaço de mudança, numa perspectiva de educação crítica: É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 2008).

Do ponto de vista prático, a problemática implica em retomar com veemência a luta contra a discriminação e o rebaixamento das classes populares tidas por minorias e de menos favorecimento na sociedade atual.

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2008, p. 34).

Eis aqui uma questão central proposta por Saviani, a de identificarmos em que localização se dá exatamente a educação crítica em termos práticos da educação desenvolvida nos espaços escolares. O espaço desta teoria, não é senão o de ser o fundamento, ou o pressuposto teórico para a sustentação das lutas sociais e ideológicas travadas pela escola em prol das classes populares.

É o de sustentar as bases de uma luta social de classes que tenha como filosofia uma abordagem crítica da realidade, dos conteúdos, dos problemas sociais, e dos próprios sujeitos que compõem o ambiente de sua atuação.

Isso chega a ser um questionar acerca de qual o papel dos professores no processo de escolarização? Quais os objetivos? Quais as finalidades de sua atuação pedagógica? Qual sua função social na construção de um mundo melhor? Nesse mesmo sentido, assinala Henry Giroux:.

Qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização. Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas. Isto significa considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o social (GIROUX, 1997, p.28)

Escola como espaço democrático, é assim uma das formas de consolidação de uma educação crítica. Consiste num ambiente de tomada de decisões e discussões das problemáticas da realidade comunitária, proposições de mudança, transformação da visão de mundo dos educandos e educadores, maneiras diferentes de trabalho com os conteúdos científicos e saberes populares, não se reduzindo à mera transmissão de conhecimentos, mas possibilitando os meios para que ele (conhecimento) seja reconstruído, repensado.

Saviani na sua contribuição para essa discussão, vem propor a Pedagogia Histórico – Crítica, que evidencia a função social da escola ao ensinar o conhecimento científico produzido historicamente pelo ser humano, articulando-os com outros saberes, proporcionando que este se transcenda do senso comum à consciência filosófica, isto é, perpassa uma visão meramente passiva da realidade. (SAVIANI, 2008).

A referência Filosófica fundamental para esta posição teórica, tem sua fonte em Marx e a sua dialética histórica, sendo que ao referir-se à práxis, define – a como uma “uma prática fundamentada teoricamente”, no intuito de superar a questão da prática desprovida de teoria, e da teoria sem a prática que se resume numa incompletude.

Portanto, uma prática fundamentada teoricamente, diz respeito a um fazer pedagógico que leve em consideração as contribuições (não poucas) das ciências como a Filosofia, a Pedagogia, Psicologia, dentre outras ciências educacionais, coadunando-se com uma prática precedida e sucedida de reflexão nesta lógica: “Reflexão – ação – Reflexão”.

Como trata-se de uma intervenção na realidade social e educacional dos sujeitos educandos, podemos afirmar a importância de levar-se sempre à prática do educador, um pensar sobre as dimensões: teoria, prática e realidade, consistindo esta última nos indivíduos e seu contexto social. Nesse sentido o profissional da Educação faz uma intervenção (educa e é educado), fundamentado nas teorias, tendo a prática como mediação, e conhecendo a realidade dos sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

Por todo o exposto, ressaltamos que a teoria crítica de Horkheimer e Adorno (1985), vai além das simples convergências com as considerações de Freire (2007) e Saviani (2008), no que se refere à necessidade de formar uma sociedade crítica. A dialética do esclarecimento vem na verdade embasar uma formação crítica do ser humano. Tal formação, reiteramos, por meio da escola, em um processo educacional que possibilite a emancipação dos sujeitos da educação.

Inicialmente a ideia do esclarecimento ressalta a necessidade do ser humano em “libertar-se”, sempre em um novo descobrir e conhecer. Como nos ensina Horkheimer e Adorno (1985), é necessário o conhecimento e a informação para que o indivíduo saiba posicionar-se criticamente, e isto de modo a dar novo significado ao que sabe, por meio da reflexão e objetivando o bem da coletividade. Notadamente no mesmo raciocínio, Freire (2007) e Saviani (2008), engajam uma luta por uma educação que forme sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, na busca do bem comum e da valorização das classes menos favorecidas, da humanização dos indivíduos que compõem o ambiente da sociedade, por meio da escola.

Nesse sentido, buscamos no próximo capítulo trazer essa discussão da educação crítica como um projeto de educação a ser realizado no Campo. O debate ocorre a partir de autores que convergem da mesma linha de pensamento educacional, dentre outros, Caldart (2004), Arroyo (2004), Ghedin (2008) e Borges (2008).

2.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU PROJETO DE CRITICIDADE

Feitas essas considerações mais genéricas acerca do projeto de educação crítica que defendemos, neste mesmo contexto, é nossa prioridade discutir as questões referentes à educação destacando aquela desenvolvida no meio campestre.

Quando se discute a Educação do Campo, a expectativa é de que busquemos compreendê-la, partindo desde as suas definições à sua dimensão política, enquanto um direito do povo do campo, tendo como ponto principal os aspectos reflexivos que venham auxiliar nessa compreensão.

Para compreender melhor sobre a educação do campo, é necessário que voltemos um pouco na história, quando as primeiras lutas da população se realizaram em forma de organizações, a fim de alcançarem maiores conquistas no espaço do campo.

No Brasil, foi logo após a Independência que houve uma desenfreada corrida para a ocupação das áreas rurais do País. Com essa necessidade, o governo cria uma superintendência de política agrária-SUPRA, para promover mudanças e facilitar a distribuição das terras. A partir de então, a reforma agrária começou a ser vista como solução das questões econômicas do País, sendo um dos principais mecanismos para a criação de empregos. Para isso, seriam feitos altos investimentos mobilizando empresas, causando o crescimento de importações, aumento na arrecadação de impostos etc. (BORGES, 2007)

Porém essa visão do governo não contemplava as famílias que necessitavam produzir para a sua subsistência. Com as divergências entre a população e o governo, os problemas sociais do meio rural e os inúmeros acontecimentos, surgem organizações e movimentos, tais como: o MST-Movimento dos Sem-Terras e CONTAG-Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. (BORGES, 2007)

A organização sindical no campo inicia no período da Segunda Guerra Mundial, no momento de forte expansão da fronteira agrícola, por ter crescido a grilagem e a expulsão dos moradores e de colonos das grandes plantações. Tal situação criou as associações de lavradores e trabalhadores agrícolas, ligas camponesas e MASTER-Movimento dos Agricultores Sem-Terras. [...] foram criados vários novos sindicatos, federações estaduais, consolidando a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), para lutar pela Reforma Agrária. (BORGES, 2007, p 78)

O movimento dos Sem-Terra (MST), sendo o fruto de uma questão agrária, participou de muitas lutas, que o consagrou como uma importantíssima organização ganhando conquistas para o campo através de reivindicações para resolver as necessidades do povo, entre elas a educação. “No campo da educação, vamos ter, pela primeira vez, um debate sobre a Educação do Campo e não mais para o campo, pois os movimentos sociais, particularmente o MST, passaram a discutir e cobrar do governo (na época FHC) políticas específicas para atender aos segmentos do campo e sua realidade”. (TAVARES e BORGES, 2008, p 47). Logo depois,

acontece a Conferência mundial sobre a educação para todos, na Tailândia, defendendo a educação como um direito e uma necessidade básica para o desenvolvimento humano, quando os movimentos sociais aproveitaram para reivindicar uma educação que atendesse à realidade do campo.

Os movimentos sociais do campo e MST, a partir de então, articulam uma discussão sobre uma Educação do Campo em encontros de educadoras e educadores do campo com outras instituições, entre elas a UnB- Universidade de Brasília, que também realizou a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), situação que resultou na propagação dessa temática por todo o País, o que atualmente tem sido alvo de inúmeras discussões, debates, seminários, congressos, inclusive a produção científica em diversas academias brasileiras e a formação de educadores com especificidades na Educação do Campo.

A Educação do Campo, sendo, portanto o resultado de lutas e conquistas sociais, vem propor um tratamento educativo nas instituições de ensino do campo, diferenciado, capaz de valorizar o espaço campestre, pois:

O silenciamento, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante [...] o movimento por uma educação do campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 8)

Nesse mesmo sentido ARROYO (2004 p. 107), acrescenta a ideia de que:

Um tratamento mais público na educação do campo poderá ser a garantia de novos tempos para a história da educação. Reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano e assumida como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases.

Nesse contexto, a concepção de Educação do Campo consiste muito mais do que um ensino específico para o campo, pois este ensino deve coexistir em oposição às políticas ideológicas capitalistas do agronegócio, sendo que este refere-se a um modelo hegemônico de produção que ao mesmo tempo em que contraria, também ameaça a agricultura camponesa.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.73-74).

A ênfase, portanto, dada à educação do campo, é a partir dos espaços ocupados pelas famílias que representam a agricultura familiar, e não aos centros de produção que atuam em nome do agronegócio, que está a serviço da classe dominante e de seus patrões. É uma questão de reconhecimento da realidade camponesa, da agricultura familiar e de suas peculiaridades, que merecem toda a atenção necessária do poder público, principalmente na administração de recursos e no desenvolvimento social dos habitantes deste espaço.

A partir desta ótica é que avançamos para o estudo de uma educação do campo que considere estas peculiaridades deste ambiente: a agricultura familiar, as dificuldades locais, a necessidade de políticas públicas, o movimento social enquanto organização da comunidade camponesa. Assim, avançamos na seção a seguir com aspectos históricos, que nos permitirão compreender a valorização destes elementos como parte de um projeto próprio de educação do campo.

2.5.1 As políticas para Educação do Campo

Como dissemos anteriormente, com a Conferência Mundial de educação para todos, os movimentos sociais ganharam mais força na reivindicação de uma educação para atender ao campo. Na conferência, ficou definida a educação como necessidade básica para o aprendizado para o desenvolvimento humano. Foram pontuados os índices de analfabetismo no mundo, principalmente nos ambientes rurais.

Em 1997, o MST e outros movimentos sociais aliados ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB) realizam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. (BORGES, 2007).

A Conferência tomou por objetivo a superação do analfabetismo no Brasil, criando, assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, em 1998, iniciou sob parcerias com o Governo Federal, Universidades, sindicatos rurais, entre outros, formando turmas de alfabetização nas áreas de assentamento. Atualmente o PRONERA dá continuidade aos programas de alfabetização, atuando também na formação de professores e no ensino técnico.

A luta por políticas públicas para a Educação Campo precisa cada vez mais ser levada a sério, como um compromisso de toda a sociedade camponesa, sendo que essa compreensão precisa ser alcançada cada vez mais nos sujeitos do campo.

A luta do povo do campo precisa ser por uma educação **no** e **do** campo: **NO**: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; **DO** o povo tem o 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. (CALDART, 2004, p 25-26).

Vale ressaltar que, para a consolidação dessas políticas, necessário se faz que essa concepção de educação chegue às autoridades estatais no sentido de compreendê-la enquanto um direito do povo do campo, pois, do contrário, o Estado continuará desenvolvendo uma política que, além de ser “para o campo,” possui uma atuação superficial compreendendo a escola do campo apenas como a escola do “interior” ou rural, o que resulta em projetos, programas e obras, visando obter fins quantitativos.

“Não se trata de desvalorizar ou de ser contra essas iniciativas [...], mas é preciso ter clareza de que isso não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público. Não pode ser apenas somas de projetos e programas. Por isso, nossa luta é no campo das políticas públicas” (CALDART, 2004, p 26).

Nessa ótica, entendemos o campo como um espaço digno de uma educação pensada a partir da sua realidade em um projeto de desenvolvimento que esteja inserido nos debates educacionais do País.

Caldart (2004, p.28) ainda nos faz o seguinte questionamento: “Como pensar em uma política de Educação do Campo desvinculada de uma política nacional de educação? E como pensar em uma política nacional de educação sem incluir a Educação do Campo?”.

É preciso levar em consideração que estamos tratando da educação como um direito para todos objetivando o desenvolvimento humano das populações, as quais se fragmentam em diferentes contextos, sendo que suas especificidades lhes são peculiares.

Portanto há que se pensar a política educacional a ser desenvolvida e os sujeitos protagonistas dessa política, os quais não devem ser outros, senão aqueles conhecedores do seu próprio ambiente, o campo.

2.5.2 – A visão de Educação do Campo e suas Lutas para Consolidação

Sabe-se que historicamente a nossa sociedade é marcada pelas disparidades socioeconômicas e pelas exclusões, presente na vida da maioria populacional, o que tem resultado na indiferença da própria classe menos favorecida, quanto ao seu real valor. É o que, de fato, tem ocorrido com muitas concepções de Educação do Campo, tanto da parte dos camponeses como daqueles que querem fazer Educação para o meio rural.

Entende-se que a Educação do Campo, pelo próprio sentido literal da palavra, é ou, pelo menos, deve ser originária do próprio lugar, isto é, uma educação proveniente do campo, consolidada no campo. Acerca disso, Caldart (2004, p.18) afirma que “a educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele”.

Nessa lógica, podemos conceber a ideia de que, a partir daí, busca-se consolidar os povos camponeses a despertarem em si uma visão de mundo capaz de fazê-los conscientes de sua valorização social, de pertencerem a um mesmo grupo com direitos e deveres iguais e, fundamentados nisso, poderem lutar em prol do bem coletivo. Borges (2007) enfatiza que

O tratamento da Educação do Campo é reivindicado pelos movimentos sociais como público do direito, respeitando a população do campo [...], pois não basta pensar que a Educação do Campo deve ser trabalhada diferenciada, porque historicamente ela já foi tratada dessa forma como algo atrasado para o desenvolvimento do País; o que precisamos é pensar uma educação como direito público, com políticas que atendam às diferenças [...]. (BORGES, 2007, p.93-94).

É sob essa ótica de Educação do Campo que precisamos pensar e agir enquanto sujeitos atuantes na sociedade, a fim de que se construa, com as gerações seguintes, um novo olhar capaz de nortear as práticas do povo do campo, sabendo que este se constitui como protagonistas de suas próprias realizações, conquistadas através de muitas lutas e movimentações sociais constantes.

Para compreendermos melhor essa visão e o seu papel para consolidar-se diante da sociedade, é necessário que entendamos as bases filosóficas em que se fundamenta a idéia de uma educação **no** e **do** campo, como uma prática educativa que venha atender aos anseios do povo do campo. Conforme Caldart (2004) há, pelo menos, três bases que sustentam essa teoria pedagógica:

Tradição do pensamento pedagógico socialista – traz uma perspectiva de relacionar a educação com a organização da produção do campo, vinculando-a à necessidade de que os povos tenham a ideia do trabalho coletivo “[...] e reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico [...] e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica. (CALDART, 2004, p.20).

Pedagogia do oprimido – essa referência faz alusão à “educação popular,” na qual há uma explicação das relações dos sujeitos: opressor e oprimido, a fim de que se compreenda melhor o processo de dominação ideológica vigente na sociedade e assim se consolide uma “dimensão educativa” em que os povos do campo se vejam como “sujeitos legítimos de um projeto emancipatório” de educação. (CALDART, 2004, p.20).

Pedagogia do movimento – “é uma reflexão teórica recente que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências

educativas dos próprios movimentos sociais” (CALDART, 2004, p.21). Sugere-se que o campo esteja baseado em uma pedagogia que tenha como referência as lutas sociais do campo, visto que estas são os principais meios pelos quais muitas conquistas puderam consolidar-se durante muitos anos de lutas por direitos e políticas públicas, o que ainda tem sido motivo para mobilização do povo, diante do desprezo com que tratam as questões do campo.

Santos e Almeida (2007), ao relatarem o pensamento de Caldart (2004) sobre os traços de identidade da educação do campo, ainda acrescentam como base à teoria pedagógica a oposição com a educação rural e a luta pela reforma agrária.

Na concepção de educação rural, as pessoas sempre veem o campo com um sentido de inferioridade e atraso devido às condições precárias de vida e educação, sendo que o próprio Estado é o responsável por essa forma de pensar através do desprezo à comunidade campestre e uma visão de agronegócio do campo, com a qual a agricultura familiar perde o seu espaço.

Por isso, a oposição a essa visão de educação constitui-se também num desafio a ser enfrentado. A luta pela reforma agrária, segundo Fernandes e Molina (2004), foi responsável pelo surgimento do paradigma da Educação do Campo, fato este que a torna necessária para que seja possível uma vida digna no campo em que as famílias e as comunidades possam desfrutar do seu espaço de terra, participando na demanda de produção com qualidade e direitos garantidos ante o Estado e Sociedade Civil.

2.5.3 – O Papel da Escola para uma Visão de Mundo do Campo

Conforme relatamos anteriormente, à luz de teóricos e estudiosos da temática, a Educação do Campo possui uma particularidade que exige um tratamento diferenciado da mesma para uma melhor consolidação. A seguir cuidaremos de discutir sobre a necessidade da construção de uma visão de mundo do campo, que valorize suas peculiaridades, e isto por meio da escola, uma instituição de grande relevância para a formação cultural e intelectual das pessoas.

Vimos alguns traços que caracterizam a identidade da Educação do Campo: tradição do pensamento socialista, oposição com a educação rural, luta pela reforma agrária, pedagogia do oprimido e pedagogia do movimento. No entanto nos cabe pensar que, diante disso, como atuará a escola do campo, para que se construa uma visão de mundo do campo?

Na verdade, o papel da escola torna-se muito amplo quando nos referimos à mudança de paradigmas e de conceitos já antes construídos e internalizados pela sociedade. É um processo muito complexo e árduo, uma vez que a escola envolve todo um grupo de pessoas com funções fragmentadas que tendem a desenvolver-se nas suas atividades de maneira egoísta e individual.

Porém há possibilidades de que se realize um processo educativo no seio da escola de modo que promova maior interação e colaboração entre os seus membros, a fim de que se busque uma autêntica aprendizagem que vai além da aplicação exaustiva de conteúdos e do cumprimento monótono de um horário estabelecido.

Pensar mudanças sociais a partir da escola implica a discussão de um currículo escolar que atenda às necessidades educacionais condizendo com a realidade dos seus sujeitos. Borges (2008) afirma que o currículo “possui uma determinada proposta pedagógica, é um instrumento que reflete e produz a concepção, não só educacional, mas também social, político, cultural, etc. de quem está pensando e efetuando, na prática” (p.157). O currículo envolve todas as ações da escola em um planejamento que propõe nortear professores e educadores nas suas práticas em benefício do aluno, da escola e da comunidade.

Se queremos superar as limitações e as distorções do ensino, precisamos sair do “piloto automático” e ter sempre como base, no conjunto das atividades escolares, o projeto político-pedagógico [...]o projeto expressa de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo. Nesse sentido, o projeto, enquanto texto, não tem o poder de mediar a transformação da realidade. O que vai, de fato, orientar a prática é a teoria incorporada pelos sujeitos. (VASCONCELLOS, 2006, p.17,18)

Desse modo, há a necessidade de uma prática pedagógica orientada a partir de um projeto, que, por sua vez, não “mecaniza” o ensino, mas direciona o educador baseado naquilo que foi discutido pelo grupo. Visto que o projeto é uma produção

coletiva, a sua conclusão não promove mudanças na realidade, mas sim a sua assimilação ou “incorporação” pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a construção de um projeto político-pedagógico para a educação do campo tem sido necessária, pois não há uma identidade própria dela por sempre sofrer fortes influências de uma realidade distinta, que é a das grandes cidades. Os sujeitos do campo têm o direito e devem lutar por uma educação própria e projetos específicos voltados para o campo.

O grande desafio de hoje é a construção de um modelo de educação do campo que venha contrapor-se aos discursos hegemônicos que prevalecem nas escolas rurais de maneira arbitrária. Esse desafio consiste na produção e na construção de teorias que sejam capazes de absorver as ideias e as concepções do próprio povo do campo e sejam as bases de uma educação construída coletivamente. Pensar a educação desde “[...] uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais” (CALDART, 2004, p.23).

Essa concepção de educação se dá de uma forma geral, visando a um projeto dos camponeses e não para os camponeses, destacando a importância dos movimentos sociais bem como a valorização da formação dos educadores que, por sua vez, atuam tanto na escola quanto na comunidade, como um importante elemento na construção de melhorias, na socialização e na vivência de relações sociais.

A escola, com esse papel, não pode prender-se à construção de conteúdos alheios à realidade campestre ou a estudos sem nenhuma relação com a convivência local, mas deve trabalhar na construção de uma leitura de mundo, na preservação de suas raízes e de identidades.

Enfim, a construção de um projeto político-pedagógico para a educação do campo deve ser sintetizada como um instrumento que norteia não só as ações educativas na escola, como também ações sociais as quais podem ser desenvolvidas na comunidade, pois o ato educativo jamais se pode dá isoladamente, os seus direcionamentos, suas definições e operacionalizações devem tomar por base o contexto social, político e cultural, no qual os principais sujeitos da educação estão inseridos.

A educação desenvolvida no campo deve valorizar os saberes e os conhecimentos do povo, claro que sempre os relacionando com o conhecimento científico, pois ambos possuem sua importância. Não podemos cair no equívoco de pensar que os saberes populares denominados de “senso comum” devem substituir os conhecimentos científicos sistematizados, “porque todo o conhecimento é incompleto, e não é perfeito. Isso é importante para aumentarmos nossa capacidade crítica sobre o que nós também produzimos” (JESUS, 2004, p.123).

Assim, entendemos que o processo pedagógico nas escolas do campo deve ultrapassar as rotineiras aplicações mecânicas de conteúdo, questionando até os nossos saberes, colocando-os à prova, olhando de outros ângulos.

Isso significa que nem sempre precisamos levar algo novo aos educandos para desenvolvermos uma consciência crítica e reflexiva. Afinal, Teles (2002, p.11) afirma: “as crianças, adolescentes e jovens não se diferem de filósofos no que se refere à curiosidade, ao espanto diante dos acontecimentos e à busca de possíveis respostas”. Nesse sentido é necessário trabalhar partindo das ferramentas que os indivíduos já possuem: sua própria capacidade de buscar entender o mundo, as situações, usando o seu pensamento em construção, num processo educacional propiciador da internalização do hábito de pensar reflexivamente:

Precisamos questionar o nosso próprio pensamento e exercitar um “des-pensar” sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas, para podermos deixar nossas ideias livres e construir novas formas de interpretação do mundo (JESUS, 2004, p.124).

Portanto devemos então ser capazes de pensar essas possibilidades através de uma revisão de nossa atividade educadora. Se estivermos, de fato, comprometidos política e eticamente com a Educação do Campo, devemos assumir uma postura coerente com nossos anseios de mudanças (se é que temos), com nossos discursos, sabendo que a atuação de um educador excede o espaço da sala de aula, pois nesse conflito com as classes opressoras, se estabelece e se cria alternativas, as quais não surgirão da passividade com a qual encaramos a exploração capitalista, mas da preocupação de se pensá-la hoje. E pensá-la criticamente.

3 CONTEXTO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O Contexto da Pesquisa

Diante do cenário atual, o município de Boa Vista-RR, conta com uma estrutura física educacional de 04 (quatro) escolas do campo, e o primeiro desafio foi definir qual destas escolas utilizaríamos como referência para a pesquisa, apesar de pretendermos analisar somente os documentos que compunham a proposta pedagógica para a escola do campo.

Ao nos depararmos com o desafio, resolvemos escolher a escola que mais estivesse distante da área urbana da capital Boa Vista, tendo em vista que o requisito da localização geográfica permite entender que a realidade de vida é mais puramente do campo, pois existem pequenas comunidades campesinas do município que são verdadeiros “bairros” da cidade, pela proximidade e pelas relações travadas diretamente com o meio urbano. Junior e Portela (2008), demonstram essa relação das áreas rurais com a área urbana de Boa Vista:

O município de Boa Vista, apesar de ser um meio urbano, que abriga a capital do Estado de Roraima, está cercado de áreas rurais onde são desenvolvidas as práticas de agricultura que é denominada de agricultura urbana. A agricultura urbana é um tipo de atividade que permanece no interior e nas periferias das cidades, em áreas que vão desde pequenos terrenos de 50 (cinquenta) metros quadrados até fazendas de 200 (duzentos) hectares. (JUNIOR; PORTELA, 2008, p.189)

Nesse sentido, a escola que mais está localizada na área campesina do município é a escola municipal José David Feitosa Neto. A referida área é denominada de Projeto de Assentamento Nova Amazônia, a 43km (quarenta e três quilômetros) da capital. Seu contexto peculiar que permite aos moradores da comunidade, professores e servidores da escola, possuírem suas áreas de terra e serem agricultores de fato, tornou-se de extrema relevância e contribuição para os anseios da pesquisa.

A escola municipal José David Feitosa Neto, foi criada no dia 20 de Agosto de 2013 por meio do decreto municipal Nº 141/E, de 20 de Agosto de 2013, publicado no diário oficial do município do dia 30/08/2013.

De acordo com dados documentados na proposta pedagógica, fornecidos pela gestão, em 2009, a escola teve início como anexo da Escola Municipal Balduino Wottrich, o mesmo funcionava no campus da escola agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, funcionava em parceria com a Escola Estadual Albino Tavares, que apoiava com local para fazer a merenda, transporte escolar e o uso de alguns espaços como: banheiro e sala de aula.

Em 2015 a escola funcionou nos dois turnos com um total de 120 alunos desde o pré I ao 3º ano do ensino fundamental, assim discriminados: 40 alunos no 3º ano A e B, 25 alunos no 2º ano, 8 alunos no 1º ano, 23 alunos no pré II e 23 alunos no pré I. No total 68 alunos no turno matutino e 52 no turno vespertino.

Hoje a Escola funciona em um prédio que era uma sede da antiga fazenda Bamerindus (transformada em área de assentamento). Do anexo até aos dias atuais a escola passou por ampliação tanto na estrutura física quanto de pessoal, o espaço hoje conta com 5 salas de aula, sendo que 2 duas necessitam de adequações, uma cozinha, um refeitório, 5 banheiros e um poço artesiano.

Na parte de Recursos Humanos até o momento a escola conta com 5 professores todos efetivos dos quais duas professoras possuem 2 contratos (atuam pela manhã e tarde), 5 motoristas, 01 (uma) zeladora, 01 (uma) merendeira, 4 (quatro) assistentes e 2 vigias.

Fizemos os primeiros contatos na Secretaria de Educação do Município – SMEC, identificando a localização da escola e informações iniciais para conhecimento. Após isso, buscamos visitar a escola e conhecer seus atores, em conversas com servidores públicos diversos: merendeiras, zeladoras, professoras e professores e gestão, para falarmos de nossa pesquisa que visava a análise dos documentos que compunham a proposta pedagógica daquele ambiente de aprendizagem.

A gestão da escola disponibilizou todas as informações necessárias ao esclarecimento da proposta pedagógica aplicada à escola, inclusive falou da facilidade de acesso aos documentos pois se tratava do *Programa Saber Igual*, aplicado em todas as escolas do município, sem exceção. Também disponibilizou dados e informações estruturais da escola, documentados em um relatório coletivo realizado pela gestão.

Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa pautou-se em analisar dados e informações disponibilizadas em sítio eletrônico, como o portal da Prefeitura de Boa Vista, Diário oficial, materiais publicados pelo Instituto Alfa e Beto, instituição educacional contratada para fornecimento de um programa de ensino estruturado, com metodologia já definida, livros didáticos e de orientação ao professor, diários, livros do aluno, entre outros manuais.

A seguir explicitamos o caminho percorrido para a análise destes materiais, bem como sua aplicabilidade na realidade educacional da referida escola, em um diálogo com o levantamento teórico utilizado neste estudo, e suas fundamentações.

3.2 O Percorso Metodológico

A Pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos metodológicos da Pesquisa Qualitativa, uma vez que as pesquisas em Educação acompanham o desenvolvimento da sociedade e se embasam nas concepções de homem, de mundo e de sociedade vigentes em cada época. Assim, práticas anteriores de pesquisa, muitas vezes, parecem hoje ultrapassadas ou precisam ser modificadas, conforme a evolução da ciência e as novas descobertas. Suassuna (2008, p. 354), argumenta:

[...] a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a **abordagem qualitativa teria como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.** (Grifos nossos)

Por acreditar nas grandes contribuições que esta última perspectiva pode trazer para a pesquisa educacional, definimos o presente estudo como uma pesquisa qualitativa, pois esta busca, por meio dos instrumentos de coleta de dados, conhecer a realidade investigada, por meio de estudo e levantamento teórico e pesquisa documental (análise da proposta pedagógica desenvolvida na escola e outros documentos que mostram como está estruturada a questão educacional na escola pesquisada).

A pesquisa foi de cunho documental e pautou-se na análise da proposta pedagógica aplicada pela escola no ensino, levando –se em consideração elementos

dessa proposta que demonstrem ou visem desenvolver uma educação no campo, pautada na criticidade dos seus sujeitos, isto é, educadores, educandos e comunidade.

Verificou-se que há 02 (duas) propostas pedagógicas distintas: a proposta aplicada por meio da Secretaria Municipal, e uma segunda proposta, que fora elaborada pela escola e comunidade, porém nosso enfoque é estritamente sobre a primeira proposta, pelo fato de que esta, responde ao objetivo geral da pesquisa, que pretendeu investigar se a proposta aplicada na escola teria algum objetivo de formar sujeitos críticos.

Nesse sentido fez necessário analisar a proposta aplicada enquanto documento, isto é, buscou –se a partir da análise documental, avaliar-se qualitativamente o objeto da pesquisa, fato este, possível no campo metodológico:

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. (SILVA, 2009, p. 02).

Adiante, iremos apresentar algumas características deste método, buscando descrever as etapas e formas de obtenção de informação, fazendo sempre o diálogo com a Teoria. Para Silva (2009), a pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico.

Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (SILVA,2009).

No Pesquisa aqui apresentada, adotamos uma abordagem qualitativa do método, destacando não a quantificação mas na descrição dos dados recolhidos, a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais. Compreende-se ainda que, dependendo da área

de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser desprezíveis para uns podem ocupar lugar central para outros.

Para Bravo (1991), documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim é possível apontar muitos tipos de documentos: escritos; numéricos ou estatísticos; de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (BRAVO, 1991).

Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. (SILVA, 2009).

Sob este prisma, buscamos os documentos que compunham a proposta pedagógica desenvolvida no ensino da referida escola municipal, e fizemos o seguinte percurso metodológico:

O primeiro momento da pesquisa consistiu em fazer um levantamento e organização dos materiais disponíveis principalmente no sítio eletrônico oficial da Prefeitura Municipal de Boa Vista, referente ao novo programa de ensino criado por este ente em 2013, *Programa Saber Igual*, cujo material pedagógico utilizado trata-se do método de ensino denominado “Ensino Estruturado” do *Instituto Alfa e Beto – IAB*. Em seguida partimos para os livros disponíveis na escola e materiais que compunham a proposta de ensino aludida.

Em início, foi realizada a leitura de todos os documentos para que fosse possível selecionar aqueles que apresentavam dados relevantes para a investigação, seguida de anotações sobre se o conteúdo dos documentos respondia à questão principal da pesquisa que era investigar se a proposta pedagógica da escola visava trabalhar a formação humana e crítica dos seus sujeitos.

Em suma, definimos quais os documentos seriam relevantes para demonstrar esta questão, descrevemos em síntese os dados de cada documento, fazemos a inferência tentando procurar o que estava além do escrito, para então chegarmos a uma interpretação dos dados.

Desta forma, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes, principais documentos produzidos pelo Instituto Alfa e Beto, que trata de orientar pedagogicamente o professor na sala de aula e nos conteúdos aplicados, que são: a) **Manual de Orientação do Professor** (que explica o Programa de Ensino Estruturado e a sua Proposta Pedagógica), b) **Agenda do Professor** (Roteiro diário de atividades a serem executadas pelo professor, identificando as páginas dos livros dos alunos a serem trabalhadas), c) **Cronograma Anual de Execução de Aulas** (Constando o número das páginas de cada livro e lição a ser trabalhada no decorrer do ano, bem como a data dos testes). Todos estes, foram materiais do 5º ano do Ensino fundamental, como amostragem do programa, pois para cada seguimento (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) existem agendas, cronogramas, manuais e kits do aluno e professor.

De forma complementar, foram realizadas ainda, leituras dos livros didáticos do aluno e dos livros do professor para compreensão de como se dar o programa e em consonância com o Manual do Professor, Agenda do Professor e Cronograma Anual.

Ainda foram realizadas leituras do embasamento teórico utilizado pelos idealizadores do programa de ensino, encontrado em obras destes autores. No decorrer das leituras realizadas observou-se que este modelo de ensino, repete-se em todos os segmentos educacionais da escola, e não somente dela, mas em toda a rede municipal de ensino, obedecendo somente as diferenciações dos conteúdos científicos ensinados em cada série ou ano.

A segunda fase do trabalho investigativo foi o de procedimento da análise do corpus dos documentos recolhidos no intuito de identificar se nesta proposta de ensino haveria alguma menção ou objetivo ainda que implícitos, de trabalhar a formação humana e crítica dos alunos envolvidos no processo de ensino da escola.

Como a Prefeitura por meio da Secretaria de Educação municipal, desenvolve naquele espaço escolar, o mesmo programa de Ensino Estruturado desenvolvido na cidade, e este programa de ensino consiste na oferta de planos de aulas pré-definidos, com metodologias, conteúdos e cronogramas a serem apenas executados pelo professor, ficou provado que os professores não executam planos diferentes daquele pré-estabelecido no programa.

Conforme dito, a pesquisa prestou-se a analisar se a educação do campo, é desenvolvida com criticidade a partir da proposta pedagógica presente na escola municipal José David Feitosa Neto.

Ressaltamos que a análise não se restringe a um segmento apenas, mas ao modelo adotado para todos os segmentos. Assim, explicitamos a seguir os documentos e quais foram as ações de análise para cada um, levando em consideração sua peculiaridade:

Documento	Ações realizadas
Agenda do Professor	Leitura, verificação se há espaços para atividades que demonstrem a autonomia e criatividade do professor;
Cronograma Anual de Execução de Aulas	Leitura e análise para verificar se contempla algum objetivo que vise a formação humana e crítica dos sujeitos.
Manuais de Orientação do Professor	Leitura e Verificação se há algum objetivo ou fundamentação teórica que vise a formação crítica dos sujeitos.
Kit do Professor (livros didáticos)	Verificação para saber se há espaços ou menção do papel social do professor enquanto mediador de uma formação humana e crítica.
Kit do Aluno (Livros didáticos)	Verificação apenas para compreender como se dar o processo de execução contemplado na agenda diária, e plano anual.

A seguir no capítulo IV, analisamos cada documento, iniciando com uma síntese descritiva das características desses documentos a partir das leituras realizadas e anotações sobre suas peculiaridades. Ressaltando, que a análise se pautou em verificar a existência de algum elemento nesses documentos, que visassem a formação crítica e humana dos sujeitos que participam do processo educacional do campo. Em seguida fazemos o confronto das observações feitas nos documentos com o levantamento teórico da pesquisa.

4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA APLICADA NA ESCOLA DO CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de acesso ao portal da Prefeitura de Boa Vista (Diário Oficial do Município nº 3433, 17/05/2013), verificamos que a Prefeitura criou em 2013 o *Programa Saber Igual*, que permitiu a introdução de um novo método de ensino, por meio do Instituto Alfa e Beto (IAB), assim como em outras cidades do Brasil. Seguindo o novo método, cada série tem um material específico, que é de acordo com o que o aluno deve aprender. Todos começam o ano letivo com os livros em mãos. Em cada *kit*, há livros de atividades para serem utilizados em sala de aula e os cadernos de atividades para casa. Os professores também recebem um manual de como aplicar o conteúdo. Todo o material é avaliado pela equipe técnica tanto do MEC quanto da Secretaria Municipal de Educação e não há nenhuma restrição quanto à sua aplicabilidade (ARAÚJO, 2015).

O programa de ensino estruturado (IAB), é uma realidade em todas as escolas municipais de Boa Vista. Não há diferenciações com relação aquelas escolas localizadas no campo, zona rural do município.

Ao fazermos os primeiros contatos na escola, podemos verificar que muito embora a realidade daquela comunidade escolar campesina seja completamente diferente das demais, o plano de aula aplicado para os anos e segmentos escolares são os mesmos, uma vez que o programa dispõe de uma listagem de conteúdos a serem aplicados, testes periódicos para aferir o conhecimento e adequar os alunos à realidade de provas objetivas aplicadas em exames como “Prova Brasil”, entre outros.

Some-se a isto que cada professor recebe uma agenda com roteiros a serem estabelecidos nas reuniões pedagógicas contemplando nesta agenda toda a metodologia a ser aplicada no período de aula planejado. Os professores recebem manuais de como aplicar os conteúdos das matérias de Português, Matemática e Ciências, com um roteiro definido que não deixa margem à inclusão de inovações sob pena de incorrer em atraso ou descumprimento da agenda. As aulas e atividades são cronometradas e supervisionadas periodicamente pela Secretaria de Educação.

Conforme mencionado no percurso metodológico na seção anterior, ilustramos no quadro a seguir, uma síntese das descrições dos documentos analisados. A verificação foi no intuito de responder a grande questão da pesquisa: a proposta pedagógica desenvolvida no campo, visa a formação crítica e humana dos sujeitos deste contexto?

Após a leitura para investigar quaisquer vestígios ou menção à esta questão, e após reiteradas anotações, buscamos sintetizar o cerne de cada documento analisado, e relatando se havia alguma ligação com as questões propostas por este estudo. Vejamos:

Agenda do Professor: Consiste em um roteiro semanal e diário das aulas, contemplando cada página do livro do aluno a ser estudada, bem como as atividades daquele dia para serem resolvidas. As atividades são cronometradas. Não há espaço para outras atividades elaboradas pelo professor. O roteiro é fornecido pela Secretaria de Educação. O professor apenas executa as tarefas com os alunos. Serve também para registro de desempenho dos alunos.

Cronograma Anual de Execução de Aulas: é o macroplanejamento, nele estão contemplados os livros, as lições e o período em que cada lição deve ser ministrada, bem como a data dos testes e recuperação. É um grande calendário de aplicação do programa. Seguido à risca, sob pena de advertência da coordenação do programa e da escola.

Manual de Orientação do Professor: É o livro que orienta o professor acerca do programa de ensino estruturado, quais são os conteúdos que devem ser trabalhados e explicita que esta forma de ensino, é baseada em pesquisas, as quais mostraram ser este, o método mais eficaz de aprendizagem, enfatizando as competências a serem alcançadas no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática. É taxativo e não menciona sobre a autonomia e criatividade do professor.

Kit do Professor (livros didáticos) : É a ferramenta de trabalho do professor, que menciona cada passo da aula, se deve escrever no quadro, ditar uma palavra por exemplo, para executar a aula sobre aquele referido tema. São livros que

têm as mesmas lições exercícios e que o professor deve responder antes de aplicá-los aos alunos.

Kit do Aluno (Livros didáticos) : É a ferramenta de trabalho dos alunos onde , terão cada aula seguida pelo livro. Cada semana uma lição, com um texto e várias atividades de compreensão textual, redação e ortografia. No caso da disciplina de matemática, cada dia um número de questões do livro deve ser resolvido, levando em consideração para ambas as disciplinas, o dever de casa, que consta de alguma questão do livro sobre o assunto estudado no dia. São textos diferentes, por lição, porém de questões de interpretação textual repetidas.

Ao analisarmos os mencionados documentos, não identificamos qualquer espaço ou menção a um objetivo de formar sujeitos críticos ou mais humanos para a sociedade, pelo contrário, o programa por meio de seus principais documentos, visam apenas o ensino das ciências matemáticas, e linguísticas como cerne de uma “educação de qualidade”, visando a preparação de sujeitos que se insiram no mercado de trabalho apenas.

Ademais, por se tratar de proposta genérica, não considera o ambiente diferenciado do campo, para valorizar sua cultura por meio das aulas. Não há nos documentos um tratamento digno à educação do campo, nos termos de uma perspectiva crítica dos conteúdos, e de autonomia dos professores.

Com relação ao referido ensino estruturado, buscamos em seus aspectos teóricos, algumas características que o definissem melhor, bem como que desse uma certa “razão de ser” para um método pedagógico que não leve em consideração as especificidades dos educandos e educadores, na perspectiva pedagógica que defendemos, que é a educação voltada à crítica. Nesse intuito, foi possível verificar alguns traços definidores dessa forma de ensinar, generalizada e que não leva em consideração a autonomia do professor em planejar e decidir questões de cunho pedagógico.

Verificamos que Oliveira (2014), é o criador deste método de ensino estruturado denominado de Instituto Alfa e Beto – IAB. Sendo assim, trazemos à baila alguns resquícios de seu pensamento com relação ao professor, e que fundamenta o referido programa de ensino aplicado em todo o município de Boa Vista, incluindo as escolas do campo:

A cada dia vemos a repetição do mesmo processo. **Professores e responsáveis pelas decisões fazem escolhas sobre diversos aspectos da educação: o que ensinar, como ensinar, como recrutar professores, como incentivá-los, como motivar os alunos, como prevenir e lidar com problemas de motivação, violência ou desempenho.** A maioria dessas decisões é tomada com base em automatismos, rotinas, hábitos, regras e tradições, que, por sua vez, decorrem de decisões tomadas por outras pessoas em outros momentos. Leis, regras e decisões – assim como hábitos – só são revistos diante de crises, ameaças ou oportunidades. Fora disso prevalece a lei da inércia. (OLIVEIRA, 2014, p.10). (grifos nossos).

Observa-se na afirmação acima, uma certa perplexidade negativa em admitir que o professor sempre está tomando decisões, fazendo escolhas de como ensinar, o que ensinar, entre outras atribuições. Isto argumenta no sentido da ideologia trazida pelo programa estruturado IAB, uma vez que este, trata o professor, como mero executor de um programa traçado e com objetivos aparentemente de mudanças para a educação.

Faz-nos lembrar das palavras de Chauí (1994), a ideologia, é o ocultamento da realidade. Que realidade, este programa vem ocultar? A realidade de que o professor, deve ser um sujeito crítico, por meio do esclarecimento (estado de maioria racional), um ser que pensa, que tem autonomia, e deve pensar a formação dos sujeitos da escola.

Não obstante, o discurso empregado pelo sistema de ensino estruturado, defendido por Oliveira (2014), admite a ineficácia da autonomia do professor, senão sua inutilidade para o processo educacional:

A questão central da educação é a aprendizagem, e seu correlato mais próximo, o ensino. Este, por sua vez, frequentemente é confundido ou limitado ao professor. Decisões e discussões sobre pedagogia no Brasil tendem a esbarrar numa palavra de ordem: a autonomia do professor. As melhores práticas indicam que nos países de alto desempenho os professores dispõem de margens razoáveis de autonomia, mas isso também ocorre com médicos e outros profissionais. Entretanto, todos eles – inclusive os professores – são regidos por rigorosos protocolos e códigos de conduta. (OLIVEIRA 2014, p.21)

Se por um lado tínhamos discursos e ideologias, que ocultavam realidades acerca da possibilidade de o professor ser sujeito para promover mudanças na escola e na sociedade por meio de sua prática emancipadora, por outro lado vemos claramente, no discurso acima, um desprezo maior ao que defendemos enquanto

bandeira para o profissional da educação: a autonomia, liberdade e criticidade do professor.

Por fim, temos a declaração mais explícita, de que um professor, nem ao menos deve atrever-se a opinar sobre a escolha de livros didáticos ou conteúdos, com base na sua formação teórica da universidade (diga-se de passagem, a importância da formação do professor). Senão vejamos:

O que importa, para a presente discussão, é o que está por trás das decisões de um professor. Quando se diz que um professor deve decidir sobre a escolha de livros didáticos ou sobre um método para alfabetizar, há dois pressupostos: o primeiro é que ele possui competência técnica para isso, ou seja, conhecimentos comprovados que lhe permitam tomar uma decisão que seja fundamentada e, conseqüentemente, favorável ao aluno. Se o professor toma uma decisão baseada em pressupostos ideológicos ou apenas por que algo lhe é familiar, o aluno fica prejudicado; o segundo pressuposto refere-se à origem desse conhecimento, normalmente adquiridos numa faculdade ou curso de formação – e que não são fruto de uma elaboração pessoal idiossincrática (Stanovich e Stanovich, 2000). Se decisões pedagógicas fossem totalmente subjetivas e arbitrárias, não faria sentido falar em pedagogia, educação ou ciências da educação: o ensino seria algo associado à magia ou a poderes pessoais não comunicáveis. Isso significaria o descrédito da profissão docente. (OLIVEIRA, 2014,p.22)

Ao destacarmos a fala acima, o fazemos para demonstrar o quanto está dissociada a proposta pedagógica desenvolvida nas escolas do campo em Boa Vista - RR. Não é possível concebemos uma educação do campo, que seja realizada e pensada nos mesmo moldes da educação da cidade. Isto porque ao tempo que são diferentes os ambientes, também os sujeitos, as dificuldades e os desafios são outros.

Nesse sentido, vale ressaltar a fala de Caldart (2004), segundo a qual, a luta do povo do campo precisa ser por uma educação **no** campo, e **do** campo, isto é, o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive, e tem o 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.

Portanto, o pensamento de Oliveira (2014), destacado na citação acima, vem de encontro a um pensamento de valorização da formação de professores, bem como da autonomia desses profissionais. É cristalina a intenção de apequenar a

função do professor como pensador da educação, além de desconsiderar a distinta realidade da escola campesina.

Na sequência, após contato com a gestão da escola, atestou-se de fato a aplicação do programa IAB, porém verificamos a existência, como já relatamos, de uma segunda proposta pedagógica, construída com os professores, servidores da escola e comunidade. Proposta que, segundo a gestora, já foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação – SMEC, porém ainda sem retorno. Foi disponibilizado o documento da proposta, onde fizemos a leitura apenas a título de conhecimento.

A implementação de uma Proposta Pedagógica, para a Escola do Campo, deve criar condições para proporcionar um ensino de qualidade levando nossos alunos a compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Uma educação que não tenha como foco o mercado de trabalho, o recrutamento de consumidores, mas a evolução da humanidade e criticidade nos sujeitos.

A intenção deve ser desenvolver determinados conceitos ou formação nos estudantes da escola do campo, valores, e uma forma de trazer mais esclarecimentos aos educandos, e isto demonstra ser num âmbito de coletividade, o que pressupõe uma postura de luta da escola pela coletividade, isto é, pela comunidade campesina, de modo geral, não apenas no âmbito escolar.

As lutas dos movimentos sociais do campo, bem como de intelectuais e estudiosos pauta-se também nesta visão da escola. A visão que concebe a escola como um espaço de transformação social, que perpassa as salas de aulas, os conteúdos, enfim a vida escolar. É nesse sentido que tem se defendido uma educação do campo. Que se comporte como protagonista das conquistas para este ambiente.

Observa-se uma grandiosa diferença entre esta proposta de Educação crítica do campo (Caldart, 2004) e a que tem sido aplicada (Oliveira, 2014), pois esta última tem se pautado no mero ensino mecânico, preparando o aluno para atingir uma boa nota nos índices educacionais, e negando a ele, seu direito de pensar e lutar pelas melhorias de seu contexto social, exercer um olhar de criticidade sobre as

problemáticas que ocorrem no seu espaço de vida para propor ações que, convirjam para a busca de melhorias de uma coletividade, abolindo portanto a questão do individualismo tão presentes nos sistemas de ensino.

Dentre tantos objetivos, que devem conter uma proposta de educação crítica para o campo, mencionamos que na atual, desenvolvida pelo *Ensino Estruturado*, não detectamos estes, que consideramos de suma importância para os camponeses: Proporcionar acesso a meios tecnológicos; Estabelecer estratégias para aquisição e formação de hábitos e atitudes/valores; Promover ações que busquem a integração da comunidade no contexto escolar; Fortalecer e dinamizar o Conselho Escolar; Viabilizar maior espaço para o lúdico no ambiente escolar; Selecionar conteúdo a partir da realidade; Promover mecanismos que concretizem a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais; Promover ações de preservação do patrimônio cultural da comunidade; Conscientizar aos alunos sobre a importância dos recursos naturais e o ambiente em que vivem; Reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras na região; Flexibilizar, se necessário, calendários, rotinas e atividades, respeitando as diferenças; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel da comunidade local na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural. (Caldart, 2004).

No item “selecionar conteúdo a partir da realidade”, vê-se claramente como se distancia o atual sistema de ensino estruturado, da verdadeira necessidade sentida pelos sujeitos educacionais do campo. Até mesmo chega a confrontar o pensamento anteriormente revelado em Oliveira (2014), segundo o qual, os professores não são para exercer tal decisão relacionada à escolha dos conteúdos educacionais.

Distancia-se a proposta, do “reconhecimento dos modos de vida no campo”, como item fundamental e que está relacionado à identidade do campo. É de suma importância que estabeleça essas diferenças a fim de que se busque uma identidade para os estudantes do campo, pois entendemos ser o primeiro passo para que se assumam enquanto sujeitos de direitos e busquem por estes direitos.

Outro anseio do ambiente campesino é a valorização de suas culturas, peculiares, potenciais e riquezas, das quais dispõem os sujeitos do campo. A escola tem papel primordial para propagar esta valorização, de modo a esclarecer aos

educandos, formas de agir e de valorizar os saberes que já trazem para a escola. Não se pode pensar num ambiente campesino feliz, sem a promoção deste, por meio da escola.

Tenhamos a preocupação com a formação do educando. Quando usamos os termos “sujeitos críticos” e “reflexivos”, fazemos menção a uma educação que transcende aos conhecimentos científicos assimilados nas aulas. É na verdade uma educação humanizadora, que tem-se buscado no sentido de possibilitar novos rumos à sociedade.

Pensar na elaboração de outra proposta como sendo algo coletivo se faz necessário reunir toda comunidade escolar, com o objetivo de discutir que tipo de escola queremos e que tipo de sujeito pretendemos formar, portanto essa proposta tem como objetivo formar sujeitos críticos e reflexivos conscientes de seu papel na sociedade, tomando como base concepções humanistas da educação visando a transformação da realidade de maneira igualitária.

Nesse mesmo sentido, colabora com tal formação, quando a idealizamos sob o prisma do coletivo, visto que este modo de visão contraria o modelo educacional vigente baseado na corrida pelo prêmio, onde poucos alcançam. A individualidade. Que vença o melhor!

Pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Freire (2007), sugere uma prática escolar baseada nas experiências vividas pelos alunos frente a situações-problemas e nas relações grupais, devidamente mediadas, didática e pedagogicamente, e convergem para o pensamento que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia; é necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento.

Com relação ao tipo de professor almejado pela comunidade geral e escolar, do campo, é um educador que venha ser uma ponte de ligação entre o aluno e o saber. Não se trata de um aplicador de tarefas, ou um executor de meros procedimentos de leitura.

A escola entende que a criança, o jovem e o adulto aprendem com maior facilidade se for sujeito do processo e não um mero receptor, onde o educador

assume o papel de mediador de conhecimento e não de transmissor de conteúdo (Freire, 1987). A proposta pedagógica da Escola do Campo deve fundamentar-se numa tendência educacional, cuja a ação e a construção do conhecimento pelo aluno são possibilitadas pela interação, com o objetivo de conhecimento e a mediação do adulto.

Prossegue Freire (1987), que dentro da situação de ensino e aprendizagem, a função do professor é mediar esse processo, oferecendo ao aluno situações e objetos que estimulem e motivem a interação da criança com o objeto de conhecimento, propondo desafios e facilitando as relações sociais e afetivas do grupo. É, também, papel do professor, refletir junto ao aluno sobre as demandas sociais da vida cotidiana, tais como: o conjunto de valores da comunidade onde vive e as vivências culturais da nossa sociedade.

Pelo exposto, conclui-se que a escola do campo objeto de estudo da pesquisa, está muito aquém do que o sistema educacional do município de Boa Vista tem planejado para ela. Uma vez que a comunidade escolar por meio dos professores não tem entendido que o sistema de ensino estruturado – IAB, venha responder aos anseios de sua realidade social e educacional.

O fato de construir uma outra proposta pedagógica para a escola, por si só já o diz. Quanto mais quando se analisa o conteúdo desta proposta e se constata a expressão popular, profissional e institucional, clamando por uma valorização do ambiente campesino, sua população, riquezas e potenciais.

Trazemos à baila alguns temas cujas raízes vem dos teóricos já mencionados neste trabalho, como Freire (2007), acreditando serem temas em contraposição à atual proposta desenvolvida no campo: Liberdade de Expressão e Pensamento. Nesse contexto cabe uma pergunta: O Planejamento das aulas, permite ao professor, exercer sua liberdade de expressão e pensamento? Obviamente que no atual modelo, a resposta é não. Pois estamos diante do professor, como mero executor de tarefas planejadas por terceiros, e o torna sem criatividade para suas funções. (Ver Agenda do Professor e Plano Anual de Aulas).

Um verdadeiro abandono à autonomia do professor, tão importante para que se faça uma educação emancipadora. Esquece –se nesse instante, da Pedagogia da autonomia, quando Freire (2007) a defende enquanto qualidade essencial ao

profissional da educação. Liberdade de expressão e pensamento é assim, decorrente de uma autonomia profissional.

Outro tema que merece destaque em Freire (2007), é a Autonomia Profissional, que para nós, significa, a própria liberdade de decidir sobre os conteúdos, métodos de ensino, entre outras liberdades que ao profissional da educação, deve ser garantido. Percebe-se assim, certo aprisionamento desta “liberdade”, em detrimento de um projeto de educação que reproduza a aplicação mecânica de conteúdo.

Ainda pensando “dentro da caixa” do programa, tem-se que autonomia é aquele pequeno espaço que o professor tem ao flexibilizar o conteúdo ou a facilitação da compreensão pelo aluno. Ocorre que a autonomia deve abranger também o planejamento, o que já se sabe, que não é possível segundo o próprio programa, decidir-se sobre os conteúdos ou formas de ensiná-lo. A fuga ao tema, por Oliveira (2014), ainda que involuntária, explica de fato, esta omissão do sistema de ensino, na verdade, eu diria, “furto” pelo sistema de ensino da autonomia do professor no planejamento, e conseqüentemente na execução deste.

Outro tema de fundamental relevância para esta discussão é a Criticidade na Educação (Freire, 1987). Questionamos: “O que significa para você, ser um professor crítico?” O exercício da criticidade neste caso, depende muito do esclarecimento (Horkheimer e Adorno, 1985) do professor, de seu exercício contínuo da autonomia nas aulas, nos planejamentos, enfim no exercício da profissão.

Observa-se que há uma clareza sobre o exercício da crítica, em muitos profissionais, por meio da reflexão sobre a prática, porém questiona-se: “neste contexto de reduzir o professor, a mero executor de um plano, ocorre a crítica, ou é possível efetivá-la?”. Partindo desta assertiva, da reflexão sobre a prática, é possível haver maiores resultados na prática do professor, porém o sistema educacional muitas vezes é limitador das ações do professor.

Normalmente não se costuma envolver os estudantes com problemáticas sociais de sua realidade, no sentido de promover uma educação que perpassasse os conhecimentos científicos. A crítica pode ser observada no aluno a partir de questões simples, sim, desde a sala de aula. Por isso é preciso formar alunos críticos da realidade em que vivem, e de outros fatores que fazem parte de suas vivências.

Quando questionamos se o planejamento do IAB, tem algum objetivo de formar alunos críticos, entendemos que, se não é possível imaginar a criticidade evidenciada em um documento que é o planejamento, dificilmente será possível aplicá-la às aulas e à realidade. A criticidade precisa na verdade se antecipar aos fatos e aos projetos aplicáveis aos homens. A própria criticidade se traduz numa condição anterior, as vezes, à própria realidade.

Diante desse paradigma, o cenário nos faz perguntar se o Programa de ensino IAB (Instituto Alfa e Beto), tem produzido avanços na educação municipal do campo, entendemos ser complexo falar dos avanços, porém não nos referimos à obtenção de livros didáticos, ou à leitura melhorada desses alunos, por exemplo, mas de uma avaliação do programa nos aspectos pedagógicos, teóricos ou até mesmo na qualidade de ensino de modo geral para a escola.

Tendo em vista que a proposta de ensino estruturado do IAB, consiste num ensino mecanizado que mitiga a autonomia e o senso crítico do professor, tornado ineficaz suas práticas para a emancipação dos sujeitos do campo, evidenciando aquilo que é trazido no referido programa de ensino, apresentamos em contraposição a proposta de educação emancipadora, em Freire (2007), que busca a formação de um sujeito crítico, sendo portanto a educação crítica, uma saída para que haja a esperança de um contexto do campo melhor e mais valorizado. Concluimos que não há portanto, identificação da proposta aplicada pela escola do campo e seus atores, na presente pesquisa, com a educação crítica.

Freire (2007) Apresenta uma proposta de humanização do professor como norteador do processo educativo, construindo uma consciência crítica com relação à manipulação política que fazem com todas as camadas sociais, mas sobretudo com as de baixa renda.

Enfatiza ainda a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. Defende ainda que a teoria deve ser adequada à prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo influenciador de seus educandos, ressaltando que na verdadeira formação docente devem estar presentes a prática da criticidade ao lado da valorização das emoções.

O autor afirma que o professor deverá também ensinar a pensar certo, sendo a prática educativa em si um testemunho rigoroso de decência e pureza. Para Freire, faz parte do pensar certo a "disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho", estando presente a rejeição a qualquer tipo de discriminação.

Ainda destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas socializações com os outros e com o professor, de testar a experiência de assumir-se como um ser histórico e social, que pensa, que critica, que opina, que tem sonhos, se comunica e que dá sugestões. Acredita que a educação é uma forma de transformação da realidade, que não é neutra e nem indiferente mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la. (FREIRE, 1979)

Ressalta ainda o quanto um determinado gesto do educador pode repercutir na vida de um aluno (afetividade e postura) e da necessidade de reflexão sobre o assunto, pois segundo ele ensinar exige respeito aos saberes do educando. A construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social.

Nesse sentido há necessidade dos educadores criarem as condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que professor e aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Essa linha de raciocínio existe por sermos seres humanos e, dessa maneira, temos consciência de que somos inacabados, e esta consciência é que nos instiga a pesquisar, perceber criticamente e modificar o que está condicionado, mas não determinado, passando então a sermos sujeitos e não apenas objetos da nossa história.

Todos devem ser respeitados em sua autonomia sendo, portanto a auto-avaliação, um excelente recurso para ser utilizado dentro da prática pedagógica. Educadores e educandos necessitam de estímulos que despertem a curiosidade e em decorrência disso a busca para chegar ao conhecimento.

O bom senso requer que sejamos coerentes, diminuindo a distância entre o discurso e a prática, julgando se a sua autoridade na sala de aula é ou não autoritária, pois ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos e exige também a compreensão da realidade. Ensinar requer a plena convicção de que a transformação é possível porque a história deve ser encarada como uma possibilidade e não como um determinismo moldado, pronto e inalterável. O educador não pode ver a prática educativa como algo sem importância, sendo preciso lutar e insistir em revoluções e mudanças. (FREIRE, 2007).

O educador não deve barrar a curiosidade do aluno, pois é de fundamental relevância o incentivo à sua imaginação, intuição, senso investigativo, enfim, sua capacidade de ir além. Ao afirmar que "Ensinar é uma especificidade humana", Freire defende a necessidade de conhecimento e afetividade por parte do educador para que este tenha liberdade, autoridade e competência no decorrer de sua prática docente, acreditando que a disciplina verdadeira não está no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, o que implicaria na autoridade verdadeiramente democrática. O educador deve exercer sua autoridade e sua liberdade. Liberdade esta que deve ser vivida em sua totalidade com a autoridade em uma relação dialética, centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade.

A educação tem a política como uma característica inerente à sua natureza pedagógica, e alerta para a necessidade de nos precavermos dos discursos ideológicos, dos quais a educação também faz parte, pois ameaçam confundir a curiosidade, além de distorcer a leitura e interpretação dos fatos e acontecimentos.

O educador como um ser histórico, político, pensante, crítico e emotivo não pode apresentar postura neutra. Deve procurar mostrar o que pensa, indicando diferentes caminhos sem conclusões acabadas e prontas, para que o educando construa assim a sua autonomia. O educador deve saber escutar, pois é somente escutando crítica e pacientemente que se é capaz de falar com as pessoas e conseqüentemente com os alunos.

Para Freire (2007), ensinar exige querer bem aos educandos, expressando a afetividade. A atividade docente é uma atividade também de caráter afetivo, porém

de uma formação científica séria, juntamente com o esclarecimento político dos educadores. A prática educativa é um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia de professores e alunos, não obstante transmitindo saberes, mas dando significados, construindo e redescobrimo os mesmos pois fomos programados, mas para aprender e por consequência para ensinar, intervir e conhecer.

Assim, espera-se que tudo o que se está a dizer da relação professor e aluno, educador e educando, seja refletido na sociedade campestre. Que não seja uma relação de educadores e educandos, apenas, mas um envolvimento de Escola e comunidade do campo, juntos para a construção de uma coletividade mais forte, mais digna de seus direitos e garantias fundamentais.

É nesse sentido de coletividade, que também trazemos em destaque Saviani (2008), no sentido de estabelecer relações entre a escola e a sociedade para a consolidação da democracia. “Uma teoria pedagógica mais satisfatória para as classes populares”.

Partindo-se da crítica à pedagogia tradicional, Saviani (2008), defende uma pedagogia ativa, centralizada na troca de conhecimentos e na iniciativa dos alunos. Com as propostas do escolanovismo (métodos sofisticados, escolas bem equipadas, etc), seria válido adaptá-las às camadas populares, nas quais são maiores as dificuldades de aprendizagem.

O povo busca o acesso às escolas, ao contrário dos que já se beneficiaram dela. A escola será valorizada a partir de uma pedagogia articulada com os interesses do povo. Nessa escola para o povo, os métodos ultrapassariam os métodos tradicionais e novos. Levariam em conta os interesses dos alunos em primeiro lugar, porém sem abrir mão da iniciativa do professor.

Tais métodos não seriam ecléticos, mas sim manteriam continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade, onde o ponto de partida do ensino seria a prática social, fazendo-se necessário transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

A escola toma conta de um conhecimento elaborado. A própria institucionalização do pedagógico através da escola é um sinal da especificidade da educação. A dimensão pedagógica pode ser detectada numa situação privilegiada, pois esta existe no interior da prática social global. Assim sendo, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2008).

Finalmente, Saviani reafirma o papel da escola como o de um instrumento que sistematiza o saber, que lida com os sujeitos no sentido de formá-los, de uma maneira distinta daquilo que se tem vivenciado ultimamente. Ao passo que evolui a sociedade, temos na escola uma espécie de porto seguro a ser utilizado, como uma ferramenta que não tem se mostrado na iminência de ser ultrapassada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscamos investigar por meio de algumas análises, se a proposta pedagógica da escola do campo, teria como objetivo formar educandos críticos e conscientes de seu papel protagonista e transformador de sua realidade social, na escola municipal José David Feitosa Neto do município de Boa Vista – RR, partindo do estudo dos referenciais teóricos que tratam da discussão da Educação do Campo e Educação Crítica, buscando conhecer qual a proposta pedagógica para a escola do campo e por fim investigando como a proposta pedagógica planeja trabalhar a formação humana e crítica dos sujeitos do campo.

Considerando a *dialética do esclarecimento* em Adorno e Horkheimer (1985), suas proposições acerca da necessidade de que o sujeito supere sua condição de minoridade e a partir do esclarecimento, assuma uma postura crítica dos espaços sociais de dominação da cultura; Compreendendo a relevância desses estudos para a educação, no intuito de emancipar os indivíduos que compõem a relação de ensino e aprendizagem, consideremos portanto a atualidade dessas questões, que apesar de desvirtuadas pelas classes dominantes, a quem interessa o monopólio da cultura para a escravização do humano, por meio das mercadorias, não exclui de todo a liberdade de pensar e agir, nem tampouco a condição de exercer a razão possuída pelo ser humano.

Uma educação de promoção da autonomia dos sujeitos, (Freire, 2007), uma escola que trabalhe pela justiça social e igualdade, promovendo a democracia, como em Saviani (2008), realiza aquilo que propunha os teóricos da escola de Frankfurt, com vistas ao exercício da crítica.

Uma educação desenvolvida no campo e para o campo, nos parâmetros curriculares do *esclarecimento*, será de uma relevante contribuição para as classes populares e menos favorecidas, bem como dos estudantes de modo geral e professores da escola do campo. Porém é preciso romper com as amarras que prendem as forças que temos para guerrear.

A pesquisa apontou que a o *programa de ensino estruturado IAB*, não demonstra nos seus dispositivos documentados , a pretensão de formar um aluno crítico, ou sequer de buscar uma formação humana dos educandos, pois tem claramente pautado seu ensino, na elaboração e execução do ensino meramente científico, como o ensino da língua e de conhecimentos matemáticos, com o intuito de preparar o aluno para a concorrência do mercado de trabalho, não reconhecendo que o aluno do campo é possuidor de saberes que são importantes e necessários à vida campesina e tais saberes circulam no cotidiano da escola, na forma de cultura.

O Programa de ensino não contempla em seus dispositivos documentados, uma educação diferenciada para a comunidade campesina. Apenas reforça o mesmo plano de ação que trabalha na cidade. Enfim é uma perspectiva educacional que ignora totalmente o contexto social de seus indivíduos. Assim, o objetivo da pesquisa foi alcançado no sentido de entender a pretensão da proposta de ensino desenvolvida no ambiente do campo. Se esta proposta é silente sobre as especificidades do campo, é evidente que não a considera digna de tratamento diferenciado.

Apesar das limitações do estudo, foi possível deixar evidente a omissão de um tratamento diferenciado da Educação do Campo, por parte do programa de ensino aplicado, fato este promissor de novos estudos e discussões. Contudo, nos dizeres de Freire (1987), apesar das dominações sistêmicas, da prevalência do opressor sobre o oprimido, até mesmo no simples executar de um plano pedagógico, é possível ainda ter esperança na atividade docente como propulsora das mudanças sociais no campo.

Esta omissão torna clara a necessidade de um projeto de educação, que pense as especificidades do ambiente campesino e que valorize a formação de seus atores. Por isso fazemos menção da Educação do Campo e seu projeto de criticidade. Pois estamos a falar não apenas de uma escolarização de camponeses, e sim de uma concepção de educação, pautada em diversos princípios e pressupostos teóricos que embasam esta forma de fazer educação. Saímos de um conceito geográfico de Educação do Campo, para um conceito teórico. É a educação do movimento (funda-se nos movimentos sociais como luta histórica na conquista de direitos. É a educação que valoriza a terra enquanto posse, propriedade e paixão. É

a educação que visa o desenvolvimento tecnológico, do ambiente campestre. É a educação que luta contra as classes opressoras e dominantes da economia. É a educação que busca o *esclarecimento* como ponto de partida para as reivindicações, e para a crítica. Eis a Educação do Campo na sua essência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Washington Aguiar de GONZAGA, Amarildo Menezes. **Pressupostos sobre Currículo e Identidade Cultural**. In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes e

BORGES, Heloísa da Silva (orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

ARAÚJO, Rhayana. **Saber igual: método de ensino estruturado**. Boa Vista, 4 Jun 2015. Disponível em <<http://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal>> Acesso em 09/09/2016.

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt.**: Lisboa: Dom quixote, 1989.

BARBOSA, Irecê. **Educação e Cultura: A Força do Condicionamento Social**. In: SOARES, Ana Paulina Aguiar. GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloísa da Silva. MUBARAC, Roberto Sanches Sobrinho (orgs.). **Temas Introdutórios às Ciências da Educação**. Manaus: BK Editora, 2004.

BARSA, Grande Enciclopédia. 3ª Ed. -São Paulo: **Barsa Planeta Internacional Ltda**, 2005.

BORGES, Heloísa da Silva (orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2008.

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloísa da Silva (orgs.). **Educação do Campo – A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

BOURDIEU, P. **Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1998.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRONNER, Stephen Eric. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

CALDART, Roseli Salet. **Elementos para a Construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo.** Brasília-DF: Editora da UnB, 2004.

_____. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo.** In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHILDE, V. Gordon. **O que Aconteceu na História.** 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1988.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Monica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Cleison. GHEDIN, Evandro. **A Questão da Formação da Consciência Política na Educação de Jovens e Adultos.** In: GHEDIN, Evandro (org.). **O Vôo da Borboleta – Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.** Manaus: Editora Valer, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano editora, 2003.

FREIRE Paulo, **Pedagogia do oprimido paz e terra**, 17ª edição. Rio de janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloísa da Silva (Orgs.). **Educação do Campo – A Epistemologia de um Horizonte de Formação.** Manaus: UEA edições, 2007.

GHEDIN, Evandro. **O discurso da Pós-Modernidade na Educação e suas Decorrências para o Currículo.** In: GHEDIN, Evandro. GONZAGA, Amarildo Menezes. BORGES, Heloísa da Silva (orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas.** Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas sobre a Identidade do Professor do Campo.** In:

GHEDIN, Evandro. **Reflexão sobre Educação e Despolitização.** In: GHEDIN, Evandro (org.) **O Vôo da Borboleta – Interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.** Manaus: Editora Valer, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem /** Henry A. Giroux; Trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **Contribuições para Produções Científicas.** Manaus: BK Editora, 2005.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução: Guido Antonio de Almeida – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo.** Brasília – DF: Editora da UnB, 2004.

JUNIOR, Waldemar Moura Vilhena; PORTELA, Valdinei Furtado. **Boa Vista: Um meio urbano cercado de áreas rurais.** In BORGES, Heloisa da Silva (Org.). Pensando e Preservando o Olhar Histórico, Socioeconômico e Político de Roraima. Manaus: Edições UEA/Editora Valer, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos novos dias.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOGENDORF, Janine Regina. **A Escola de Frankfurt e seu legado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **O Estado e o Trabalho como Existência Humana: Seus Reflexos na Organização do Trabalho Pedagógico.**

In: BORGES, Heloísa da Silva (org.). **Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**. Manaus: Editora Valer, 2008.

NASCIMENTO, Leoguinéia do. COSTA, Mauro Gomes da. GHEDIN, Evandro. **A Política Pedagógica Histórico-Crítica e seu Olhar sobre a Dimensão Política da Educação**. In: GHEDIN, Evandro. GONZAGA, Amarildo Menezes. BORGES, Heloísa da Silva (orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

OLIVEIRA, Jean Jones Freire Viana de. **Articulação entre a Ação Educativa e a Gestão Escolar**. In: BORGES, Heloísa da Silva (org.). **Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**. Manaus: Editora Valer, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Educação baseada em Evidências**. Ed. Mineiro - Brasília – DF, 2014.

PREFEITURA DE BOA VISTA. <http://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/02/saber-igual-rede-municipal-de-ensino-recebe-50-toneladas-de-material-didatico>. Acesso em 20 Dez 2016.

PREFEITURA DE BOA VISTA.

<http://www.boavista.rr.gov.br/diariooficial3433/17/05/2013>. Acesso em 20 Dez 2016.
Acesso em 12 Set 2016.

ROCHA, Andrea Pires. **A Instituição Escola na Sociedade Dividida em Classes: Uma Construção Histórica**. Vol.6, Universidade Estadual de Londrina, 2004.

SANTOS, Ademar Vieira dos. ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de. **Perspectivas Curriculares para a Educação no Campo: Algumas Aproximações para a Construção do Currículo da Escola dos que vivem no e do Campo**. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloísa da Silva (orgs.) **Educação do Campo – A Epistemologia de um Horizonte de Formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa Na Formação Docente**. PUCPR, 2009.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n.1, p.341-377, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>
Acesso em: 17 out. 2016.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. BORGES, Heloísa da Silva. **O Pronera como Política para a Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro (org.). **O Vôo da**

Borboleta – Interfaces entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos. Manaus: Editora Valer, 2008.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para Jovens: Uma Iniciação à Filosofia.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Projeto Político-Pedagógico: Fundamentos e Desafios da Prática – Algumas Aproximações.** In: GHEDIN, Evandro. GONZAGA, Amarildo Menezes. 2006.

ANEXOS

ANEXO I – CRONOGRAMA ANUAL DE EXECUÇÃO DE AULAS



CRONOGRAMA ANUAL DE EXECUÇÃO DE AULAS / 5º ANO - (ENSINO ESTRUTURADO) - 2016 - Boa Vista RR

JANEIRO																																	
Dia/semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
LP-LIVRO D		S	D						S	D						S	D						S	D									
Matemática	F	S	D						S	D						S	D						S	D									
Ciências		S	D						S	D						S	D						S	D									
FEVEREIRO																																	
LP-LIVRO D						S	D	F	F	F						S	D	L1	L1	L1	L1	L1	S	D	L1	L1	L1	L2	L2	S	D	L2	
Matemática						S	D	F	F	F						S	D	U1	U1	U1	U1	U1	S	D	U1	U1	U2	U2	U2	S	D	U2	
Ciências						S	D	F	F	F						S	D	L1	L1	L1	L1	L1	S	D	L2	L2	L2	S	D	L2			
MARÇO																																	
LP-LIVRO D	L2	L2	L2	L2	S	D	L2	L3	L3	L3	L3	S	D	L3	L3	L3	L3	L4	S	D	L4	L4	L4	L4	F	F	S	D	L4	L4	L5	L5	
Matemática	U2	U2	U2	U2			D	VER	VER	VER	T1	REC			D	REC	REC	U3	U3	U3			D	U3	U3	U3	F	F	D	U3	U4	U4	U4
Ciências	L3	L3	L3	L3	S	D	L4	L4	L4	L4	L4	S	D	L5	L5	L5	L5	L6	S	D	L6	L6	L6	L6	F	F	F	S	D	L7	L7	L8	L8
ABRIL																																	
LP-LIVRO D	L5	S	D	L5	L5	L5	L5	L5	S	D	L5	L5	Y1	REC	REC	S	D	L6	L6	L6	L6	F	L6	S	D	L6	L6	L6	L6	L6	L6	S	
Matemática	U4	S	D	U4	U4	U4	U4	U4	S	D	U5	U5	U5	U5	U5	S	D	U5	U5	U5	U5	F	U5	S	D	U5	U5	U5	U5	U5	U5	U7	U7
Ciências		S	D					L10			S	D	VER	VER	T1	REC	S	D	L11	L11	L11	L11	S	D	L12	L12	L12	L12	L12	L12	L12	L12	L12
MAIO																																	
LP-LIVRO D	D	L7	L7	L7	L7	L7	S	D	L7	L7	L7	L7	L8	S	D	L8	L8	L8	L8	L8	S	D	L8	L8	L8	F	L9	S	D	L9	L9	L9	
Matemática	D	VER	VER	T2	REC	REC	S	D	U6	U6	U6	U6	U6	S	D	U6	U6	U6	U6	U6	S	D	U6	U6	U6	F	U6	S	D	U6	U6	U7	U7
Ciências	D		L13	L13	L13	L13	S	D	L14	L14	L14	L14	S	D	L15	L15	L15	L15	L15	S	D	L16	L16	L16	F	L16	S	D	L16	L16	L16	L16	L17
JUNHO																																	
LP-LIVRO D	L9	L9	L9	S	D	L9	L9	L9	L10	L10	S	D	L10	L10	L10	L10	L10	S	D	L10	L10	VER	T2	REC	S	D	L11	L11	L11	L11	L11	L11	
Matemática	U7	U7	U7	S	D	U7	U7	U7	U7	U7	S	D	U7	U7	U7	U7	U7	S	D	U8	U8	U8	U8	U8	S	D	U8	U8	U8	U8	U8	U8	
Ciências		L17	L17	S	D	L18	L18	L18	S	D	L19	L19	L19	S	D	L20	L20	L20	L20	L20	S	D	L21	L21	L21	S	D	VER	T2	F	REC	REC	
JULHO																																	
LP-LIVRO D		S	D						S	D						S	D	L11	L11	L11	L11	L11	S	D	L11	L11	L11	L11	L11	L11	L11	L11	L11
Matemática	R	S	D						S	D						S	D	U8	U8	U8	U8	U8	S	D	U8	U8	U8	U8	U8	U8	U8	U8	U8
Ciências		S	D						S	D						S	D	L21	L21	L21	L21	L21	S	D	L22	L22	L22	L22	L22	L22	L22	L22	L22
AGOSTO																																	
LP-LIVRO D	L12	L12	L12	L12	L12	S	D	L12	L12	L12	L12	L12	L13	S	D	L13	L13	L13	L13	L13	S	D	L13	L13	L13	L13	L13	L13	L13	L13	L13	L13	L13
Matemática	U9	U9	U9	U9	U9	S	D	U9	U9	U9	U9	U9	S	D	VER	VER	VER	VER	VER	VER	S	D	T3	REC	REC	U10	U10	S	D	U10	U10	U10	
Ciências		L23	L23	S	D	L24	L24	L24	L24	L24	S	D	L25	L25	L25	L25	L25	L25	L25	L25	S	D	L26	L26	L26	S	D	L27	L27	L27	L27	L27	
SETEMBRO																																	
LP-LIVRO D	L14	L14	S	D	L14	L14	F	L15	L15	S	D	L15	L15	L15	L15	S	D	L15	L15	L15	L15	VER	T3	REC	S	D	L16	L16	L16	L16	L16		
Matemática	U10	U10	S	D	U10	U10	F	U11	U11	S	D	U11	U11	U11	U11	S	D	U11	U11	U11	U11	S	D	U11	U11	S	D	U11	U11	U11	U11	U11	
Ciências	L27	L27	S	D	L28	L28	F	L28	L28	S	D	L29	L29	L29	L29	S	D	L30	L30	L30	L30	S	D	L31	L31	L31	L31	L31	L31	L31	L31	L31	
OUTUBRO																																	
LP-LIVRO D	S	D	L16	L16	F	L16	L17	S	D	L17	L17	F	L17	L17	S	D	L17	L17	L17	L17	L17	S	D	L18	L18	L18	L18	L18	F	S	D	L18	
Matemática	S	D	U12	U12	F	U12	U12	S	D	U12	U12	F	U12	U12	S	D	U12	U12	U12	U12	U12	S	D	U13	U13	U13	U13	U13	F	S	D	U13	
Ciências	S	D	L31	L31	F	L32	L32	S	D	L32	L32	F	L33	L33	S	D	L33	L33	L33	L33	L33	S	D	L34	L34	L34	L34	L34	F	S	D	L34	
NOVEMBRO																																	
LP-LIVRO D	L18	F	L18	L19	S	D	L19	L19	L19	L19	S	D	L19	L19	L19	L19	L20	S	D	L20	L20	S	D	L20	L20	L20	L20	L20	S	D	L20	L20	
Matemática	U13	F	U13	U13	S	D	U13	U13	U13	U13	S	D	VER	F	VER	T4	REC	S	D	REC	S	D	REC	S	D	REC	S	D	REC	S	D	REC	
Ciências	L35	F	L36	L36	S	D	L36	L36	L36	L36	S	D	L37	L37	L37	L37	L38	S	D	L38	L38	S	D	L39	L39	L39	L39	L39	L39	L39	L39	L39	
DEZEMBRO																																	
LP-LIVRO D	L20	VER	S	D	T4	REC	F	S	D								S	D														S	
Matemática	L20	VER	S	D	T4	REC	F	S	D								S	D														S	
Ciências	L40	S	D	L40	VER	F	S	D					VER	T4	S	D																S	

- Legenda
- Reserva Técnica
 - Recesso Escolar
 - sábados, domingos, feriados
 - Aplicação testes/revisão/recuperação
 - Encerramento de bimestre

ANEXO II – DEMONSTRATIVO DA AGENDA DO PROFESSOR



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO ADJUNTO
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL



PLANEJAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____ PERÍODO DE: _____
ESCOLA MUNICIPAL: _____ PROFESSOR(A): _____

TEMPO	SEGUNDA-FEIRA (06.03.2017)	TERÇA-FEIRA (07.03.2017)	QUARTA-FEIRA (08.03.2017)	QUINTA-FEIRA (09.03.2017)	SEXTA-FEIRA (10.03.2017)
	Chegada/ Acolhida dos alunos	Chegada/ Acolhida dos alunos	Chegada/ Acolhida dos alunos	Chegada/ Acolhida dos alunos	Chegada/ Acolhida dos alunos
	I – COMPREENSÃO DE TEXTO 1. Correção do dever de casa 2. Explanar sobre as características do gênero: <i>Bilhete</i> , referente ao Texto 6, páginas 20 a 22. leitura do texto 6 3. Dever de casa do Livro Prova Brasil: - Preparar a leitura e responder por escrito as questões de 1 a 4 da ficha de leitura, do Texto 6, página 23	I – COMPREENSÃO DE TEXTO 1. Correção do dever de casa 2. Realizar a leitura, socialização e estudo do Texto 6, páginas 20 a 22 - (Orientação para o professor: deverá escolher uma das estratégias de leitura e compreensão do MP, na página 67 e 68). 3. Dever de casa do Livro Prova Brasil: - Responder por escrito as questões de 5 a 8 da ficha de leitura do Texto 6, páginas 20 a 22. Preparar a leitura do Texto 7.	I – COMPREENSÃO DE TEXTO 1. Correção do dever de casa - Ficha de leitura do Texto 6 2. Explanar sobre as características do gênero: <i>Descrição</i> , referente ao Texto 7, página 24. fazer leitura do texto 7 3. Dever de casa do Livro Prova Brasil: - Preparar a leitura e responder por escrito as questões de 1 a 5 da ficha de leitura, do Texto 7, página 25	I – COMPREENSÃO DE TEXTO 1. Correção do dever de casa 2. Realizar a leitura, socialização e estudo do Texto 7, página 25 - (Orientação para o professor: deverá escolher uma das estratégias de leitura e compreensão do MP, na página 67 e 68). 3. Dever de casa do Livro Prova Brasil: - Responder por escrito as questões de 6 a 9 da ficha de leitura do Texto 7, página 25 Preparar a leitura do Texto 8.	I – COMPREENSÃO DE TEXTO 1. Correção do dever de casa: 2. Explanar sobre as características do gênero: <i>Dicionário</i> , referente ao Texto 8, páginas 26 a 27. fazer leitura do texto 8 3. Dever de casa do Livro Prova Brasil: - Preparar a leitura e responder por escrito as questões de 1 a 6 da ficha de leitura, do Texto 8, página 27
10 minutos	II – FLUÊNCIA DE LEITURA 4. Atividades Oraís para sala de aula: - Livre escolha do professor (a). 5. Jogos, Atividades e Desafios: - Etapa 2, exercício: 1, página 16	II – FLUÊNCIA DE LEITURA 4. Atividades Oraís para sala de aula: - Livre escolha do professor (a). 5. Jogos, Atividades e Desafios: - Etapa 2, exercício: 2, página 16	II – FLUÊNCIA DE LEITURA 4. Atividades Oraís para sala de aula: - Livre escolha do professor (a). 5. Jogos, Atividades e Desafios: - Etapa 2, exercício: 3, página 17	II – FLUÊNCIA DE LEITURA 4. Atividades Oraís para sala de aula: - Livre escolha do professor (a). 5. Jogos, Atividades e Desafios: - Etapa 2, exercício: 4, página 17	II – FLUÊNCIA DE LEITURA 4. Atividades Oraís para sala de aula: - Livre escolha do professor (a). 5. Jogos, Atividades e Desafios: - Etapa 2, exercício: 5, página 18
40 Minutos	III – REVISÃO GRAMATICAL 7. Correção do dever de casa. 8. Prova Brasil Manual do Professor: - Página: 112 a 115 9. Em sala: Página 159 10. DEVER DE CASA PB: - Caderno de atividade de Língua Portuguesa PB, página 160	III – REVISÃO GRAMATICAL 7. Correção do dever de casa. 8. Prova Brasil Manual do Professor: - Página: 112 a 115 9. Em sala: Páginas 161 e 162 10. DEVER DE CASA PB: - Caderno de atividade de Língua Portuguesa PB, página 163	III – REVISÃO GRAMATICAL GERAL: (Prova Brasil Manual do Professor) 7. Correção do dever de casa. 8. Prova Brasil Manual do Professor: - Página: 116 a 118 9. Em sala: Páginas 156 a 158 10. DEVER DE CASA PB: - Caderno de atividade de Língua Portuguesa, página 159	III – REVISÃO GRAMATICAL GERAL: (Prova Brasil Manual do Professor) 7. Correção do dever de casa. 8. Prova Brasil Manual do Professor: - Página: 116 a 118 9. Em sala: Páginas 160 a 162 10. DEVER DE CASA PB: - Caderno de atividade de Língua Portuguesa, página 163	III – REVISÃO GRAMATICAL 7. Correção do dever de casa. 8. Prova Brasil Manual do Professor: - Página: 119 a 124 9. Em sala: Páginas 163 10. DEVER DE CASA PB: - Caderno de atividade de Língua Portuguesa PB, página 164

ANEXO III – PROPOSTA PEDAGÓGICA

ANEXO III – PROPOSTA PEDAGÓGICA NO MANUAL DE INSTRUÇÕES



APRESENTAÇÃO

A Coleção ABCD de Língua Portuguesa destina-se a alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O Livro D também é usado em programas de revisão, recuperação e aceleração de aprendizagem com alunos do 6º ano. Esta Coleção se distingue das demais propostas existentes sobre ensino da Língua Portuguesa pelas seguintes características:

- Trata-se de uma proposta de ensino estruturado. Todos os aspectos da proposta são consistentes entre si, o que facilita o trabalho do professor e o torna mais eficaz.
- A proposta pedagógica se baseia nas evidências científicas mais atualizadas sobre o que melhor funciona no ensino da língua. Há evidências de que as redes de ensino que usam a Coleção ABCD logam melhores resultados na Prova Brasil.
- A proposta equilibra o ensino dos usos sociais e da estrutura da língua, dando ao aluno os fundamentos e instrumentos para melhor compreender e usar a língua escrita e falada.
- Na área da escrita, a proposta inclui, de maneira organizada e contextualizada, o ensino de ortografia, sintaxe e redação de textos.
- Na área da leitura, a proposta inclui atividades para o desenvolvimento da fluência de leitura, do vocabulário e de estratégias gerais e específicas para ajudar na compreensão de textos.
- A proposta inclui instrumentos de avaliação e orientações para a recuperação dos alunos, bem como instrumentos de apoio para o professor: o presente Manual, o Manual do Professor correspondente a cada série, o livro *Usando Textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais* e os materiais sobre fluência de leitura.

Nosso objetivo é o mesmo seu: ajudar os alunos a dominar e usar a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto pela nossa língua. Gostaríamos muito de ouvir seus comentários e sugestões para aprimorar os Manuais e Livros do Aluno desta Coleção. Esta 4ª edição incorpora muitas sugestões recebidas de nossos colegas professores que estão trabalhando com a Coleção. Para tanto, você pode se comunicar conosco pelo e-mail iab@alfaabeto.org.br

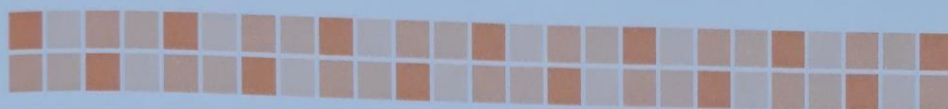
Os autores



I – Público-alvo: o que é e a quem se destina a Coleção ABCD

A – O que é

- Uma coleção completa, integrada e estruturada para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Um programa estruturado. Como você verá nesse material, ele contém tudo o que uma Secretaria, uma escola e um professor precisam para promover o ensino de Língua Portuguesa de forma organizada e integrada: programa de ensino, proposta pedagógica, plano de curso, plano de aula, materiais para professores, materiais para alunos e sugestões para sua implementação, de forma a promover o crescimento profissional dos professores. Só não contém a biblioteca escolar. Um ensino estruturado implica coerência e consistência internas de todas as partes do programa. Na Coleção ABCD, todos os itens acima estão articulados entre si.
- A Coleção é composta pelos livros A, B, C e D, que devem ser usados de acordo com o Programa de Ensino de cada rede.
- A Coleção completa ainda inclui os seguintes materiais de apoio à ação do professor:
 - Manual de Orientação (o presente volume);
 - Manual do Professor, correspondente ao respectivo livro do aluno;
 - o livro **Usando Textos na Sala de Aula: tipos e gêneros textuais**.
- Cada Livro do Aluno possui uma estrutura semelhante:
 - Cada Livro é composto por 20 lições, divididas em quatro unidades. A unidade é definida a partir de um tipo de texto.
 - Cada unidade é composta por cinco lições, expondo os alunos a vários gêneros com características comuns ao tipo de texto.
 - A última lição de cada unidade contém uma revisão dos conteúdos e permite a sistematização do que foi estudado e aprendido.
 - Cada lição é composta por vários Blocos de Atividades, voltados para o desenvolvimento de determinadas competências e conteúdos previstos no Programa de Ensino. As atividades de cada Bloco de Atividade são contextualizadas no texto da leitura.
- A Coleção ABCD é complementada pelos materiais da Coleção IAB de Fluência de Leitura. Essa Coleção contém instrumentos variados, para uso nos diferentes anos do Ensino Fundamental, e é apresentada em maiores detalhes na página 48 do presente Manual.



II – Programa de Ensino: competências e conteúdos

Um programa de ensino deve incluir os conteúdos e competências que os alunos devem desenvolver, adquirir e dominar em cada etapa e série. No caso desta Coleção, tratamos das séries correspondentes à etapa inicial do Ensino Fundamental, portanto, após o domínio das competências de alfabetização.

O termo competências vem sendo usado na pedagogia em vários sentidos, portanto é necessário defini-lo. No caso de um programa de ensino, as competências sempre se referem ao domínio de conteúdos específicos, portanto é virtualmente impossível falar de competências sem referência aos conteúdos a que elas se referem.

Usamos o termo, em primeiro lugar, para tratar das grandes áreas ou domínios do conhecimento da língua, a saber a Leitura, a Escrita e a Expressão Oral. Mas o termo também é referido às competências instrumentais, gramaticais, lexicais (vocabulário), discursivas e comportamentais. Essas competências se aplicam aos três domínios. Nos dois sentidos acima, as competências são claramente referidas aos conteúdos da língua. O termo também é usado num sentido mais específico, relacionado com as habilidades intelectuais envolvidas no processamento de determinados conteúdos. Nesse sentido, competências são as habilidades intelectuais que o aluno precisa adquirir para alcançar autonomia no uso da língua escrita e falada. Mais especificamente, incluem as capacidades de leitura, escrita e expressão oral.

Nos parágrafos abaixo apresentamos os principais conteúdos do programa de ensino, referindo-os às macrocompetências de Leitura, Escrita e Expressão Oral. O professor deve estar atento ao fato de que, na maioria dos casos, os conteúdos relacionados a uma área, como a leitura, também ajudam no desenvolvimento de outra, como a escrita ou a expressão oral. Nosso objetivo é apresentar as relações mais salientes entre conteúdos e competências.



III – Proposta pedagógica e seus fundamentos

Uma proposta pedagógica sempre parte de um programa de ensino. É claro que o programa de ensino já reflete uma determinada concepção do que deve ser ensinado. A função da proposta pedagógica é explicitar a concepção de ensino – no caso, a concepção do ensino da língua.

A – Concepção do ensino da língua

- Conforme explicitado nos objetivos e detalhado no Programa de Ensino, a Coleção ABCD se apoia numa concepção de ensino da língua que contempla, de forma equilibrada e balanceada:
 - competências de leitura, escrita e expressão oral;
 - o duplo objetivo do ensino da língua – como instrumento e como fim em si mesmo:
 - A língua como instrumento. O objetivo do professor é dar ao aluno, o mais cedo possível, autonomia para usar a língua para aprender outras disciplinas. Isso requer o conhecimento da estrutura da língua, a competência para seu uso e a ampliação do vocabulário e de estratégias de ampliar o vocabulário.
 - A língua como fim. O objetivo do professor é dar ao aluno experiências que lhe permitam conhecer melhor a estrutura o funcionamento da língua, de forma a apreciar melhor a sua função e utilidade, inclusive como instrumento de desenvolvimento cultural e de lazer.
- O ensino da língua deve privilegiar a observação reflexiva e a sistematização dos conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento. Do ponto de vista didático isso implica ensinar o aluno a:
 - Articular a observação reflexiva com a sistematização de conhecimentos sobre a língua.
 - Desenvolver competências para lidar com a estrutura e com os usos sociais da língua. Esses temas são desenvolvidos nas duas próximas seções.

A.1 – Compreender a estrutura da língua

- Existe muita controvérsia sobre o ensino da língua, especialmente sobre o ensino formal da gramática. Apesar de controvérsias ainda não totalmente superadas, existe um reconhecimento bastante amplo sobre a importância do ensino da gramática. A discussão hoje se concentra sobre que assuntos são relevantes ensinar e sobre como ensiná-los.



- Predomina a tendência de que o estudo da gramática deve partir de situações de uso, do contexto. O aluno é levado a observar determinados aspectos e a analisá-los no contexto da frase-parágrafo-texto.
- A Coleção ABCD implementa essas ideias de três formas:
 - Primeiro: O programa de estudos privilegia o entendimento dos elementos centrais da frase e de suas relações (concordância/complementar/ligação). O conhecimento das classes de palavras serve apenas para nomear os elementos, não é um fim em si. Cada aspecto do estudo da língua se apoia em diferentes pontos de partida. Os mais relevantes são:
 - o texto como ponto de partida para o desenvolvimento das demais competências;
 - o parágrafo como unidade básica para a organização de ideias;
 - a frase como unidade básica para o estudo das relações sintáticas.
 - Segundo: O texto e o contexto proporcionam elementos para observar e refletir sobre o funcionamento da língua. Mas outras atividades permitem ao aluno organizar e sistematizar seus conhecimentos, indo além do texto e aplicando-os a novas situações.
 - Terceiro: A Coleção gira em torno dos tipos de frases mais usadas na língua e pelos alunos, a partir das quais apresenta as principais relações sintáticas. O Quadro-Resumo, que se encontra ao final dos Livros do Aluno, sintetiza essas informações. Ele constitui um resumo prático dos principais tópicos gramaticais de que o aluno precisa para se instrumentalizar no uso da língua. O Quadro-Resumo é formado por vários quadros.

Os quadros que compõem o Quadro-Resumo estão reproduzidos no final dos livros B, C e D. O professor deve familiarizar-se com eles e habituar seus alunos a consultá-los sempre que necessário.

- Os Quadros-Resumo 1 a 4 resumem a abordagem central adotada nesta Coleção. No universo infinito das possibilidades de comunicação, existem alguns tipos de frase mais usuais. O objetivo é ajudar o aluno a perceber as relações entre os elementos que compõem os vários tipos de frase. A nomenclatura e as regras só aparecem na medida em que são fruto de um conhecimento sistematizado e que representam uma economia cognitiva. Em poucas palavras:

• **O Quadro-Resumo 1** introduz os elementos mais importantes da frase. Através de repetidos encontros, o aluno deve ser capaz de identificar esses elementos, sua função e sua relação. Aos poucos vai aprendendo também a usar a nomenclatura adequada para se referir a eles.



• **O Quadro-Resumo 2** lista os doze tipos de frases mais usuais na Língua Portuguesa, especialmente pelos alunos em idade escolar. O objetivo do ensino é levar o aluno a compreender as estruturas usuais para expressar ideias e os tipos de elementos que podem utilizar para isso. Além da ordem direta, os alunos aprendem a observar, refletir e utilizar a ordem indireta e a voz passiva, e a formar frases mais complexas de mesmo nível (coordenadas) e de nível diferente (subordinadas).

• **O Quadro-Resumo 3** resume o enfoque da didática de ensino da linguagem adotado nesta Coleção. Ele ilustra de forma completa e exaustiva a relação entre função e classe de palavras. A ênfase é no entendimento das relações entre as palavras na frase, e dessas no parágrafo e no texto. As setas são usadas com frequência, para ajudar o aluno a identificar as relações de concordância, complementaridade e ligação entre os elementos da frase, e apreciar suas implicações.

• **O Quadro-Resumo 4** apresenta estratégias para tornar frases mais interessantes, mediante a alteração dos elementos mais importantes. De modo geral, ele aprende a importância de usar termos precisos para nomear, adjetivos para descrever, verbos fortes para caracterizar a ação, complementos e expressões para fornecer detalhes.

- Os Quadros-Resumo 5 a 9 servem de referência para o aluno. Nesses quadros, o aluno encontra informações que utilizará para observar e refletir de maneira mais precisa sobre as características da língua.

Para manter a consistência, a terminologia usada na Coleção ABCD se baseia na Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra (3ª edição revista, 2001).

A.2 – Compreender os usos sociais da língua

- São pertinentes três críticas ao chamado ensino da língua praticado até recentemente:
 - A separação entre o ensino da estrutura da língua (gramática) e o ensino da literatura e apreciação de textos (estrutura e usos sociais).
 - A pouca variedade de textos usados para leitura.
 - A pouca variedade de gêneros praticados na escrita e a excessiva ênfase na estrutura narrativa.
- A presente Coleção supera essas limitações oferecendo ao aluno estratégias que lhe permitam:
 - Conhecer mais a fundo os 5 tipos de texto mais usuais, correspondentes às principais intenções: narrar, descrever/informar, persuadir, apresentar procedimentos, além da Poesia. Para tanto, em cada série, o aluno analisa



Todos esses materiais têm por objetivo promover a aprendizagem dos alunos. Atingir ou não esse objetivo vai depender muito de outros fatores que dependem do professor:

- Preparar bem a sua aula, individualmente e em reuniões coordenadas por um professor especializado.
- Ministrando bem a sua aula, aproveitando bem o tempo.
- Usar as respostas dos alunos nos ditados, atividades orais, atividades escritas e deveres de casa para avaliar o progresso dos alunos e tomar medidas preventivas.
- Avaliar os alunos ao final de cada bimestre, usando testes adequados e compatíveis com o programa de ensino.
- Desenvolver e avaliar mensalmente a fluência de leitura de cada aluno.
- Desenvolver o hábito e gosto pela leitura.

E- Ensino estruturado

- A Coleção ABCD é um programa estruturado de ensino. Tudo nele está articulado, desde o Programa de Ensino e seus conteúdos até os detalhes de implementação de cada aula. No entanto, há muito espaço para que o professor enriqueça suas aulas, especialmente:
 - na escolha de leituras adicionais que deverá fazer;
 - na identificação e atenção às dificuldades de cada aluno, bem como na elaboração de atividades preventivas e corretivas;
 - no uso de oportunidades, no ensino das demais disciplinas para desenvolver competências de leitura, escrita e interpretação de textos, especialmente dos textos didáticos e informativos usados pelos alunos nessas outras disciplinas.
- O material estruturado prevê as diversas atividades escritas e orais que o professor deve conduzir, tanto em aula quanto no Dever de Casa. Para tanto recomendamos que o professor proceda da seguinte forma:
 - Antes do ano letivo:
 - Conhecer o material: o Livro do Aluno e o Manual do Professor correspondentes ao ano que o professor leciona.



- Estudar o Manual de Orientação (este volume) para conhecer bem o Programa de Ensino e a Proposta Pedagógica. Isso requer várias releituras.
- Ler, pelo menos uma vez, o livro *Usando Textos na Sala de Aula: Tipos e Gêneros Textuais*.
- Familiarizar-se com o Manual do Professor, lendo pelo menos uma aula completa para saber como utilizá-la.
- Conhecer bem a estrutura do Livro do Aluno, identificando cada Bloco de Atividade e sua relação com o todo.
- Conhecer os materiais que serão usados para desenvolver fluência de leitura.
- Imediatamente antes do início das aulas:
 - Elaborar o Plano de uma Lição, para ser ministrado ao longo de aproximadamente 10 dias letivos. Para tanto o professor deve:
 - Fazer todas as atividades previstas no Livro do Aluno. Se necessário, tirar suas dúvidas.
 - Estudar o Plano de Aula correspondente à primeira lição, no Manual do Professor.
 - Elaborar o Plano de Aula.
 - Reunir-se com colegas para trocar experiências e tirar dúvidas, antes de cada nova lição.

Maiores detalhes para a implementação do Programa ABCD encontram-se na seção “Colocando tudo junto”, na página 63.

- Ao longo do ano letivo:
 - Antes de cada unidade: Ao iniciar cada Unidade o Professor deve analisar com atenção o tipo de texto que caracteriza a Unidade, rever os conceitos no livro *Usando Textos na Sala de Aula: Tipos e Gêneros Textuais*, identificar outros textos que irá utilizar ao longo da Unidade para ler ou recomendar a leitura para os alunos.
 - Antes de cada lição (aproximadamente a cada duas semanas):
 - Fazer todas as atividades, como se fosse aluno. Isso permite ao professor identificar suas próprias dúvidas e antecipar dúvidas dos alunos.
 - Reunir-se com os colegas para:
 - Trocar experiências
 - Tirar as dúvidas
 - Elaborar o Plano da Lição, prevendo as atividades para cada dia.
 - Antes de cada aula (a cada dia):
 - Adaptar o Plano de Aula, em função do andamento dos alunos.

F – Referenciais teóricos e práticos

- Esta Coleção é fruto da experiência do IAB e dos autores com a realidade de ensino no país. Isso significa dizer que este livro foi pensado para os professores e alunos típicos das escolas brasileiras, com suas deficiências de formação, suas limitações, suas dificuldades, mas também com sua determinação e vontade de acertar.
- Essa experiência inclui a produção e implementação de materiais de ensino para diversos níveis e tipos de cursos, ao longo dos últimos 20 anos. Portanto, as estratégias aqui propostas são baseadas em experiências que deram certo nas evidências que já colhemos com o uso exitoso do Programa em várias redes de ensino, conforme documentado no site do IAB (www.alfaabeto.org.br).
- A Coleção também é fruto de estudos sistemáticos realizados especificamente para sua elaboração. De modo particular a proposta de ensino da Coleção ABCD é consistente com:
 - as diretrizes gerais dos PCNs;
 - os Programas de Ensino e recomendações sobre ensino de língua materna utilizados em países com maior sucesso no ensino da língua, especialmente nos Estados Unidos, França e Inglaterra;
 - as orientações da Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra (3ª edição revista). Essa gramática serviu como referência para a terminologia utilizada nos Manuais do Professor e nos Livros do Aluno;
 - as recomendações dos estudos mais atualizados sobre ensino da língua, que estão apresentadas na bibliografia constante do capítulo final deste Manual.
- Existe muita discussão, entre estudiosos e professores, sobre os desafios do ensino da Língua Portuguesa. De um lado há muita descrença e frustração com os métodos mais antigos, que enfatizavam quase que exclusivamente o ensino formal da gramática e o uso limitado de textos. Por outro lado há muita frustração com os resultados de métodos menos sistematizados, que têm levado a um verdadeiro desastre na formação das habilidades de leitura e compreensão dos alunos.
- Para a elaboração da presente coleção, consultamos não apenas a literatura especializada sobre o ensino da língua, mas também analisamos as políticas e programas de ensino de diversos países, bem como consultamos diversos especialistas nos vários temas. Além disso, levamos em conta