GOVERNO MUNICIPAL
CASCAVEL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES

Para a Educação do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel

2025
CASCAVEL-PR

Renato Silva

Prefeito Municipal

Marcia Aparecida Baldini

Secretária Municipal de Educação

Francielle Selzler Brecher Beckert

Diretora do Departamento de Ensino

Francisca de Carvalho Rojo

Diretora do Departamento de Informação
e Administração da Rede Escolar

Miriam Jaqueline de Araújo Carlotto

Diretora do Departamento de
Planejamento, Gestão e Finanças

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C336d

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação.
Diretrizes para a Educação do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - volume I. / Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação Geral: Bruna de Souza Pereira Garcia e Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Janete Ritter]. – Cascavel, PR : SEMED, 2025.
176 p. : il., color. ; 21 cm

Vários autores.
ISBN 9786583355096 (livro impresso)
ISBN 9786583355102 (livro digital)

1. Diretrizes. 2. Educação do Campo. I. Garcia, Bruna de Souza Pereira. II. Corrêa, Rosane Aparecida Brandalise. III. Ritter, Janete. IV. Título.

CDD 23. ed.: 370.91734

Índices para o catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação do campo 370.91734

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária Raimunda Cristina Ferreira de Melo CRB 9/2001

GRUPOS DE TRABALHO

ASSESSORIA GERAL
Profa. Dra. Janete Ritter

COORDENAÇÃO GERAL
Bruna de Souza Pereira Garcia
Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO
Bruna de Souza Pereira Garcia
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Francielle Selzler Brecher Beckert

EIXOS TEMÁTICOS
Bruna de Souza Pereira Garcia
Dineia Dalla Costa Feitosa
Rosangela Terezinha Rubel
Rosinei Alberton

INTRODUÇÃO
Rosane Aparecida Brandalise Corrêa
Bruna de Souza Pereira Garcia
Elizane Cordeiro Severino da Rocha

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AVALIAÇÃO
Ana Cristina Gottardo Buss
Bruna de Souza Pereira Garcia
Carin Somine Fiebig Ávila
Edinéia Carina Rodrigues
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Gabriela Viana Zucco
Gabrieli Boenke de Camargo
Luana da Rocha Kuznik
Senhorinha de Lourdes Tibes Cardoso
Tania Marisa Mantovani
Teresa Neves

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS
Bruna de Souza Pereira Garcia
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Débora Salete Taglieber da Silva
Maristela Solda
Nayara Figueira
Sylvia Vieira Barichello Botelho

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
Bruna de Souza Pereira Garcia
Neci Rodrigues de Souza
Raquel Ely Rucker
Rosane Cardoso Bock
Tania Marisa Mantovani

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Marcel Kappes da Silva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS 5

Educação do Campo no Contexto Nacional Brasileiro 7
Educação do Campo na Legislação Paranaense 19
Educação do Campo no Município de Cascavel 23

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS 33

Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação 36

DESENVOLVIMENTO HUMANO 50

Periodização do Desenvolvimento Humano 55

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 89

Concepção de Campo 94
Concepção de Escola do Campo 95

EIXOS TEMÁTICOS 99

Trabalho: divisão social e territorial 100
Cultura e identidade 103
Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável 105
Organização política, movimentos sociais e cidadania 107

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO 111

Processos de Transmissão e Apropriação do Conhecimento 111
Organização do Trabalho Pedagógico para a Educação do Campo 119

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ARTICULADOS AOS EIXOS TEMÁTICOS - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 123

ARTE 125
CIÊNCIAS 130
EDUCAÇÃO FÍSICA 135
ENSINO RELIGIOSO - 5° ANO 140
GEOGRAFIA 143
HISTÓRIA 149
LÍNGUA ESPANHOLA 155
LÍNGUA PORTUGUESA 159
MATEMÁTICA 164

AVALIAÇÃO 169

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: 170

INTRODUÇÃO

A elaboração, sistematização e implementação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Paraná, se constitui em um marco na história da educação do município. Almeja-se que este documento seja um valioso instrumento para as Instituições de Ensino do Campo, no sentido de assegurar que a modalidade da Educação do Campo tenha um documento orientador que direcione o desenvolvimento do trabalho pedagógico que valorize a realidade dos sujeitos do campo com apropriações teóricas e práticas, atendendo também ao disposto no Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496/2015) 2015-2025, que na estratégia de número IX da Meta II trata sobre a elaboração de diretrizes para a educação do campo em consonância com a concepção teórica e metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. O presente documento abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

É relevante registrar que o percurso de elaboração do documento contou com construção coletiva, na qual participaram diretores, coordenadores pedagógicos, professores, professores de educação infantil e profissionais da educação das Escolas Municipais do Campo, por meio de Grupos de Trabalho, organizados para elaboração e sistematização do documento. Esta construção expressou o compromisso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) junto as 10 (dez) Escolas e 1 (um) Centro Municipal de Educação Infantil, com distintas realidades, em consonância com a legislação nacional, estadual e municipal, a fim subsidiar e direcionar o trabalho educativo no âmbito desta modalidade de ensino.

Este processo de construção teve início no ano de 2021, quando inicialmente os Grupos de Trabalho realizaram leituras dos documentos e legislação vigente que regulamentam a Educação do Campo. Em seguida foi organizado o III Seminário da Educação do Campo, com o objetivo de instrumentalizar e possibilitar reflexões teóricas e práticas quanto ao trabalho e organização pedagógica das escolas municipais do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, bem como, subsidiar a escrita das “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel”.

No ano de 2022 prosseguiram os encontros com os grupos de trabalho, resultando na escrita da versão preliminar das Diretrizes, cujo documento foi apresentado no IV Seminário da Educação do Campo, que teve como temática, "Educação do Campo: construindo as Diretrizes Curriculares Municipais". Nesse sentido, o objetivo central do evento foi, refletir acerca das práticas pedagógicas que valorizam a realidade do campo, bem como, possibilitar um processo de construção democrática, no qual os participantes puderam analisar o documento, contribuir com sugestões de supressão, acréscimo ou substituição ao texto preliminar. Na oportunidade, foi elencado um representante de cada grupo que apresentou para a plenária do Seminário as contribuições realizadas nos grupos. Posteriormente essas contribuições foram entregues por escrito à equipe de sistematização da Secretaria Municipal Educação, a qual analisou sob a coordenação da professora consultora os apontamentos e sugestões para o texto das Diretrizes, realizando as implementações pertinentes. Destaca-se que somente de forma coletiva é possível construir um documento que seja capaz de assegurar e direcionar ações que atendam as especificidades da educação campo.

Ainda no sentido de complementar os estudos da versão preliminar das Diretrizes, foram elaborados pelas Instituições de Ensino do Campo, planejamentos de ensino com encaminhamentos teórico-metodológicos específicos para a Educação do Campo, o qual seria incorporado no documento das Diretrizes. Porém, no percurso de sistematização dos planejamentos, houve um redimensionamento da orientação acerca do planejamento de ensino, conforme estabelecido na Instrução Normativa nº 02/2023 da Secretaria Municipal de Educação, seguindo a orientação, a equipe de organização do documento definiu por substituir os planejamentos de ensino por um Caderno Pedagógico com Possibilidades de Ações de Ensino para a Educação do Campo, sendo este um suporte pedagógico aos professores no processo de elaboração das aulas, com encaminhamentos metodológicos intencionais, vinculados à cultura e trabalho no campo, a serem implementados no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos.

Na fase final de sistematização do documento no ano de 2023, realizou-se o V Seminário da Educação do Campo, com a temática "O campo como local de possibilidades: ações de ensino que valorizam a realidade do campo", tendo como objetivo principal, refletir sobre o campo como um local de possibilidades, com reflexões e apresentação de ações de ensino que valorizam a realidade do campo e a riqueza que o campo oferece à ampliação dos conhecimentos científicos. Sendo este um importante momento

de aprimoramento e socialização das práticas exitosas desenvolvidas nas Instituições de Ensino do campo para a melhoria da aprendizagem dos alunos, houve maior reflexão sobre a construção de ações que promovam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem para a garantia de uma educação de qualidade aos alunos das Instituições de Ensino do Campo.

Após o Seminário, o documento das Diretrizes passou pela fase final de revisão gramatical e normatização. Em seguida, foi submetido à Consulta Pública no mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro. Posteriormente, no mês de abril, foi realizada a Audiência Pública, ocasião em que o documento foi aprovado oficialmente.

O referido documento está organizado em sete seções: Introdução, onde apresentamos o percurso de construção e o objetivo central do documento. Educação do Campo: Aspectos Históricos e Legais, Educação do Campo no Contexto Nacional Brasileiro, Educação do Campo na Legislação Paranaense e Educação do Campo no Município de Cascavel, com o objetivo de identificar os principais marcos legais que organizam a Educação do Campo. Pressupostos Filosóficos, Desenvolvimento Humano, Concepção de Educação do Campo, Concepção de Campo e Concepção de Escola do Campo, no sentido de reconhecer as especificidades desta modalidade da educação. Eixos Temáticos, Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade, Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania, abordando os temas centrais problematizados de acordo com os conteúdos escolares trabalhados na relação com a concepção da educação do campo presente nesta Diretriz. Pressupostos Pedagógicos para Educação do Campo, Processos de Transmissão e Apropriação do Conhecimento e a Organização do Trabalho Pedagógico para a Educação do Campo e Encaminhamentos Teórico-Metodológicos para a Educação do Campo - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, objetivando uma educação verdadeiramente vinculada à cultura e trabalho dos sujeitos do campo, de forma que se sintam participantes efetivos do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações intencionais, e por fim, a Concepção de Avaliação para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Pensar a efetivação e implementação do referido documento exige clareza quanto a definição de escola do campo que deve ser pensada

a partir da realidade dos sujeitos do campo, considerando que a [...] "identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (MEC, 2002, p.37).

Portanto, a construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo tem por objetivo instrumentalizar os profissionais que atuam nesta modalidade da educação, quanto ao reconhecimento de que a realidade do campo possibilita a ampliação dos conhecimentos escolares e que esta realidade é distinta do espaço urbano, porém não isolada, mas, na interrelação para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de saberes significativos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Para compreender como se configura a Educação do Campo, faz-se importante retomarmos o processo histórico por meio das discussões ocorridas no contexto social e em particular no contexto educacional, refletindo acerca das diferentes perspectivas educacionais que as mobilizaram. Nesta direção, é imprescindível o resgate acerca das lutas dos povos do campo, que em todos os momentos históricos, buscaram reafirmar sua identidade, sua cultura e o acesso aos saberes sistematizados, legitimando o valor do seu trabalho com a terra. Assim, não há como tratar da Educação do Campo e seus sujeitos de forma dissociada, pois é nessa interrelação que ambos se constituem.

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, entre 1910 e 1920, quando muitas pessoas deixaram o campo em busca das áreas onde iniciava o processo de industrialização. Neste período, iniciou-se os debates a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Desta forma "[...] A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população, foi claramente registrada nos annaes dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período (BRASIL, 2001).

Portanto, é importante compreender que a Educação do Campo surge das práticas sociais dos povos do campo, ou seja, da mobilização destes trabalhadores da terra. Sua gênese, assim, não está em uma iniciativa política ou a um movimento social. E assim, entre os anos de 1939 a 1945, diante da expansão das fronteiras agrícolas e do processo de ilegalidade no que tange a posse de terras, deu-se início a organização sindical no campo, surgindo associações e movimentos pelo povos da terra. Estes movimentos foram fundamentais para o fortalecimento da luta pelos direitos desta população camponesa (NETO; SILVA, 2019, p. 99).

Foi com a organização desta luta que emerge no campo, que passaram a reivindicar os direitos sociais, incluindo-se na pauta de discussão no

âmbito das políticas voltadas para o campo. Borges (2012, 97), explicita que "[...] foi na Constituição Federal de 1946 que se levantou a discussão sobre a Reforma Agrária, mas nenhum projeto foi aprovado, posteriormente, na década de 1950, os debates intensificaram-se, envolvendo a participação popular". Foi no início da década de 1960, na gestão do então presidente João Goulart, que se deu a primeira conquista para este segmento, com a aprovação do "Estatuto do Trabalhador Rural", o qual visou garantir direitos aos trabalhadores assalariados do campo. No entanto, esta conquista não foi celebrada até o início do período militar, no ano de 1964, onde os movimentos sociais do campo e outros, foram desarticulados, sofrendo repressão (NETO; SILVA, 2019, p. 99).

No ano de 1963 os trabalhadores que atuavam no campo, organizaram-se e criaram a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entidade de caráter nacional com o objetivo de lutar pela Reforma Agrária. No percurso histórico desta luta, em 1973 ocorreu o II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, organizado pela CONTAG, que teve como proposta a criação do Estatuto da Terra, o qual foi aprovado mediante a Lei 4.504 de 30/11/1964. A intencionalidade desta lei, se deu

> [...] "em função do aspecto legal que oferecia, passando a desenvolver lutas em defesa dos direitos trabalhistas, pela permanência na terra e pela retomada dos sindicatos", que haviam sido integrados ao projeto de governo dos militares que o transformaram em ferramenta de assistencialismo para atender os interesses do capital internacional e ao modelo de desenvolvimento do país (NETO; SILVA, 2019, p. 100).

Se configurando como estratégia do governo de conter conflitos, somente após o período militar os trabalhadores do campo retomaram os movimentos sociais de reivindicação por melhores condições de trabalho e de vida. Assim, o marco deste movimento ocorreu em 1984, quando esses camponeses se reuniram para discutir no 1° Encontro Nacional, sediado na cidade de Cascavel – PR, evento que marcou a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento que, em sua pauta de reivindicações, além de outros direitos sociais, inclui a garantia do direito à educação para as crianças do campo (NETO; SILVA, 2019, p. 99).. Assim,

> Quando o MST cria em sua organização o Setor Educacional, abandona-se uma visão ingênua de que a luta pela Reforma

> Agrária se dá somente pela luta por um pedaço de terra. Na realidade o objetivo também é a garantia dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação que fora negado historicamente à população do campo (ROSSI, 2014, p. 47).

E assim, no bojo da luta e da construção dos movimentos sociais do povo campesino, é que o direito a escola passa a ser pauta obrigatória, pois suas crianças encontravam-se sem acesso à escola. Diante deste anseio, entre os anos de 1994 e 1995, Rossi (2014) aponta que foi realizada uma pesquisa a fim de mapear a escolaridade dos povos dos campo, apresentando um resultado extremamente preocupante, no qual "[...] 29% da população era analfabeta; 1,6% das crianças terminavam o ensino fundamental e 70% dos jovens e adultos não tinham condições acessíveis à escola (2014, p. 47). Nesta perspectiva, os povos do campo iniciaram a idealização de uma escola no campo e para o campo, ou seja, uma "escola da terra" (FERNANDES, 2011, p. 136), onde o ensino contemplasse as necessidades de suas vivências.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO NACIONAL BRASILEIRO

No Brasil a construção de um ideário de educação para o povo do campo perpassou por um processo conflituoso que culminou na construção da legalidade educacional, a partir de 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, a qual explicita considerações importantes no que tange a educação do campo. Uma delas está em delegar a responsabilidade ao poder público quanto ao atendimento escolar do campo. O artigo 121, assegura que: "[...] A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País (BRASIL, 1934, on-line) e específica no que se refere ao campo que: "[...] § 4° - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quando possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas" (BRASIL, 1934, on-line).

A Constituição de 1934, assegura, também, em seu Artigo 156, a destinação de verbas para o sistema educativo ao explicitar na força da lei que:

> A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934 - on-line).

Constata-se no âmbito de um federalismo nacional, ainda frágil, as verbas para o atendimento escolar na zona rural, passa a contar nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento da educação, avançando assim, no que se refere a política de financiamento para esta modalidade.

A constituição de 1934 mostrou-se um marco no avanço da democracia no contexto pós revolução de 1930. No entanto, teve uma vigência curta de somente três anos, sendo abolida pelo então presidente Getúlio Vargas, em 1937, período conhecido como Estado Novo. E com ela, uma nova Carta foi outorgada em 10 de novembro de 1937, a Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Esta

> [...] nova Carta incluía vários dispositivos semelhantes aos encontrados em constituições de regimes autoritários vigentes na Europa, como as de Portugal, Espanha e Itália. Com o Congresso Nacional fechado e com a decretação de rigorosas leis de censura, Vargas pôde conduzir o país sem que a oposição pudesse se expressar de forma legal. Para os construtores desse novo Estado, era preciso banir as causas de todos os males da nação, o liberalismo. Para eles, a decretação do Estado Novo era o complemento da Revolução de 1930, cujos ideais foram traiçoeiramente atingidos pela Constituição liberal de 1934. A crise da liberal-democracia exigia uma solução que somente um poder forte e autoritário tinha condições de oferecer. O intervencionismo estatal, iniciado em 1930, ainda que de forma não ostensiva, seria intensificado e se tornaria a marca dos novos tempos (ALESPE - Constituições de 1934 e 1937: a era Vargas,16/07/2022 - on-line).

Esta Constituição sinalizou para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente, atendendo os preceitos do mercado mundial, não abordando proposições para o ensino ao povo do campo.

O país permanecia sem diretrizes gerais que definissem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No contexto pós segunda guerra mundial, com a derrota do nazismo e com o início da Guerra Fria, a qual se deu entre Estados Unidos e União Soviética, o Brasil necessitando se posicionar no cenário mundial, alinhou-se política e ideologicamente aos Estados Unidos. No ano de 1945, as forças políticas brasileiras organizadas, iniciaram a luta pela redemocratização do país, marcando o fim da era Vargas, que estrategicamente, a fim de manter-se no poder, viu a necessidade de "[...] transformar sua estratégica política. Daí nasceu o trabalhismo, uma ideologia política voltada para a promoção de certa igualdade social, mediada por um diálogo direto entre Vargas e os trabalhadores" (Brasil Escola - Constituição de 1946, Daniel Silva Neves, on-line). Diante da pressão, Getúlio Vargas

Diante da deposição de Vargas uma nova eleição para presidente ocorreu, sendo eleito Eurico Dutra, pela nomeação de novos senadores e deputados federais, que formou uma nova Assembleia Constituinte, a qual elaborou e promulgou a Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil em 18 de setembro de 1946.

A Constituição de 1946 garante o direito a educação, porém não coloca o Estado como provedor desta com recursos públicos, ao explicitar em seu Artigo 166 que: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1946, on-line), abrindo o precedente para ser ministrada no lar e no espaço escolar, portanto não garante a obrigatoriedade da oferta pelo entes federados. Não faz referência a educação do campo, no entanto, traz em seu discurso os preceitos ideológicos da sociedade capitalista ao transferir a responsabilidade do custeio do ensino às empresas privadas ao explicitar em seu Artigo 168 - inciso III que: "[...] "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes" (BRASIL, 1946, on-line), estende a regulamentação as empresas do setor industrial, porém, a estes anuncia que, "[...] as empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores" (BRASIL, 1946, on- line). Demonstrando, assim, que apesar de ser um documento construído sobre o discurso

democrático, não atendia as demandas populares, pois não incorporou os trabalhadores do campo e não contemplou nenhuma referência à direitos trabalhistas, demonstrando seu caráter liberal.

Esta Constituição vigorou até ao ano de 1964, quando os militares retomaram o poder, período que se estendeu até 1985. Assim a Constituição foi suspensa por seis meses por meio do Ato Institucional nº I. É importante ressaltar que:

> [...] com a posse de João Goulart (Jango) em 1961. Criaram-se diversos obstáculos à posse de Jango como presidente, que só assumiu porque foi implantado às pressas um sistema parlamentarista que reduzia os poderes do Executivo. Por causa da estreita relação de Jango com o sindicalismo brasileiro, os grupos conservadores da sociedade viram o político gaúcho com extrema desconfiança e frequentemente o acusavam de ser comunista pelos conservadores (Brasil Escola, on-line).

O contexto que precedeu este período, foi importante no que se refere a luta dos trabalhadores do campo, pois o Governo Jango por meio do Programa Reformas de Base, com intuito de promover discussão e debates acerca dos entraves estruturais que impediam o desenvolvimento do país, dentre estes, a Reforma Agrária foi amplamente discutida (Brasil Escola, on-line).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, publicada em de 20 de dezembro de 1961, a primeira lei nacional que teve com objetivo organizar e equalizar o atendimento educacional a nível nacional. Além de reforçar o texto constitucional de 1946, tinha por objetivo expressar as mudanças perpassadas na sociedade brasileira com a participação de diversos segmentos da sociedade. Nesta Lei, o ensino rural é abordado nos Artigos 31, 57 e 105, reiterando o que explicitava a Constituição Federal de 1946, em relação a educação dos trabalhadores de empresas agrícolas.

Nesta direção, para o cumprimento da LDB nº. 4.024/61, foram realizadas ações, como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e criação de condições para facilitar a frequência dos interessados às escolas mais próximas. Anuncia a responsabilidade do governo no que tange à educação para a zona rural ao explicitar em seu "Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do

homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (Brasil, 1961, on-line). Quanto à formação de professores, o apoio do poder público na manutenção e ampliação dos serviços e entidades do/no campo, com a LDB de 1961, ainda não é possível identificar um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Fato que se estende na Constituição de 1967. Nesta, permaneceu a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais ofertarem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes, e como nos textos constitucionais de 1937 e 1946, assegurou que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo ainda as agrícolas, as quais estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 17 de outubro de 1969, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 1, a qual se identificava, basicamente, com as mesmas regulamentações anunciadas na Constituição de 1967, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, comerciais e industriais, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos, ao anunciar que:

> Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário- educação, na forma que a lei estabelecer. Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado (BRASIL, 2023, on-line).

Desta forma, o ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei regulamentasse. Porém, mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a LDB, Lei de Bases para o Ensino nº 5692, a qual alterou as estruturas do ensino no Brasil. Teve como objetivo adequar a organização do ensino aos preceitos econômicos e políticos, o qual se delineava para uma abordagem tecnicista voltada a profissionalização dos sujeitos. No que se refere à educação para o campo, não

se observa, mais uma vez, a inclusão da população campesina na condição de protagonista de um projeto social global.

Com o final do período militar, mediante ao maior movimento popular desde 1968, intitulado "Diretas Já", iniciado no período do governo Ernesto Geisel (1975-1979), deu-se início abertura política e o processo de redemocratização no Brasil. Assim,

> Nesse clima de movimentação social, o colégio eleitoral, por meio do voto indireto elegeu em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves para presidente do Brasil. Dessa maneira, com a eleição de um civil para governar a nação brasileira, chegou ao fim 21 anos de um governo regido por militares e começava o que ficou conhecido como Nova República (SILVA, 2019, p. 11).

E, neste contexto de reorganização social, uma nova constituição foi formulada, conhecida como Constituição Cidadã, promulgada em 05 de outubro de 1988, e marca a garantia de direitos da população, rumo à construção de um país democrático. Na Constituição de 1988, a educação é proclamada como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Neste texto constitucional, é possível identificar avanços significativos em relação a educação do campo, ao explicitar em seu Art. 62, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que: "[...] A lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área" (BRASIL, 1996, s/p). Reabrindo a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor por meio de um órgão governamental próprio.

Diante das novas regulamentações explicitadas na Constituição Federal (1988), a organização do cenário educacional passa a ser discutida,

culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece:

> Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.
>
> I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
>
> III adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, on-line).

A LDB nº. 9394/96 mostra-se o grande marco institucional, pois legitima e valoriza tanto a escola quanto os sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que estabelece os princípios organizacionais do ensino ligados ao trabalho e vida no campo, objetivando a ideia de pertencimento, demonstrando respeito a esta parcela da população. Como não poderia deixar de ser, com o processo de abertura democrática, os movimentos sociais começaram a se mobilizar, pautando-se nos anseios das comunidades do campo e nas condições sociais que se apresentavam. Nesta direção, por meio de discussões e debates, tinham como objetivo buscar formas de garantir uma educação de qualidade aos sujeitos do campo, de forma a construção de uma proposta educacional considerando as particularidades e subjetividades das vivências no campo.

Organizam, assim a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada entre 27 a 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia - GO, que teve como principal objetivo recolocar, o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. É importante destacar, que a Conferência foi precedida do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, evento fundamental para a concretização da Conferência. Ou seja, se constituem esses espaços de debate, os quais contribuíram para a construção de um proposta de Educação do Campo enquanto política pública, pois,

> No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como; pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, po-

> vos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados caboclos, meeiros, boia- fria, entre outros. [...] A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta ou indiretamente da produção do campo (CALDART, 2002, p. 16).

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) foi uma promoção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade Nacional de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Mas, antes dele houve outro encontro dos sujeitos envolvidos com a educação do campo, no qual se fizeram presentes docentes de mais de 20 universidades que desenvolviam atividades na área da educação, nos projetos das áreas de assentamento da reforma agrária e, concluiu-se que havia a necessidade de articulação entre os trabalhos desenvolvidos, bem como, de ampliação para atender à grande demanda, em parte deixada pelo Plano Nacional de Educação que não contemplava uma política pública neste sentido.

Os povos do campo possuem raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes formas de "ver" e de se relacionar com o tempo, o espaço, enfim, com meio ambiente, bem como do viver e de organização familiar, da comunidade, do trabalho e da educação. Portanto, uma educação do campo deve ter a sua particularidade identitária definida a partir dos sujeitos sociais a quem esta se destina, conforme afirma Silva (2005, p. 59): agricultores, familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas; enfim todos os povos do campo brasileiro.

Após essa Conferência, outra conquista dos sujeitos do campo, se deu por meio da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), do Parecer CEB nº. 36/2001 o qual explicita que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que

> dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL - CEB, 2001, p. 1).

Respaldada pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 do Conselho Nacional da Educação, a qual institui as DOEBEC e regulamenta que:

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, P. 1).

E, anuncia ainda em seu Parágrafo único que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, posicionam a Educação do Campo como uma política educacional, ou seja, a colocando no campo de direito objetivado e nesta direção,

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam os sujeitos - sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social (ARROYO, 2011, p. 74).

Importa destacar, ainda, que no tensionamento social e nas vitórias junto aos governos, os movimentos sociais do campo conseguem impor essa compreensão de que para um novo projeto de desenvolvimento nacional é preciso considerar o campo como espaço de vida, de produção dessa vida, onde é fundamental o acesso à educação. Sendo assim, "[...] Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como

sujeitos sociais [...] com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito" (CALDART, 2003, p. 66). Dá-se início, assim a partir da adequação, ampliação e construção de espaços escolares no campo. Desde 1998, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) já havia instituído o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) com a missão de "[...] ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados" e "atuar como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária" (INCRA, 2008, p.12).

Outro marco importante foi a criação, no interior do Ministério da Educação, em 2003, do Grupo Permanente de Educação do Campo, pela Portaria nº. 1.374/2003 e, em 2004, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que conta com a Coordenação Geral de Educação do Campo. Desde então, inicia-se efetivamente a delineação de uma política de educação para o campo brasileiro.

Os anos 90, considerado como a década da educação, no que se refere à Educação do Campo, apresentou avanços significativos ao ser contemplada na Carta Magna de 1988, na LDB 9.394/96, e se faz presente no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelecendo na força da lei, como diretriz que:

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares [...], consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade, além de "prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio" (PNE, Lei n. 10.172, de 2001).

No que compete a gestão, o PNE 2001 anuncia a necessidade de: "Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica" (BRASIL, 2001, s/p.). Portanto, é possível afirmar que a legislação nacional pós ditadura, impulsionou avanços consideráveis para a Educação do Campo, resultado das lutas destes sujeitos ao longo da história do povo do campo.

Outro marco da legislação foi a publicação da Resolução CNE/CEB de nº 4, em 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, regulamentando a Educação do Campo como modalidade da educação nacional, conforme explicita em seu Artigo 27, que "[...] A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância" (BRASIL, 2010 - s/p).

A seção IV deste documento trata especificamente da Educação do Campo e explicita:

> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
>
> - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
>
> - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
>
> Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010, s/p).

A regulamentação da Educação do Campo como modalidade, permitiu que as demandas específicas do campo passassem a ser pensadas enquanto parte do sistema educacional brasileiro, assumindo assim, seu lugar no cenário nacional e nas políticas públicas.

Da mesma forma, o Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, significou um importante reforço, pois situa que:

> Art. 1° A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p.1).

Aponta, ainda, em seu Artigo 2º, os princípios que devem reger a Educação do Campo:

> [...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político- pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 2).

O percurso histórico no que tange a Educação do Campo no Brasil foi constituído num cenário de lutas, embates e movimentos sociais, que visavam à garantia de direitos, inerentes a localização em que se encontravam os sujeitos, pois antes de lutar por uma Educação do Campo, a luta se deu no campo do direito a educação para todo e qualquer cidadão, aquele que se encontra na área urbana e rural. As especificidades atribuídas à Educação do Campo é que nortearam um olhar tanto dos líderes dos movimentos, quanto por parte dos governantes, a fim de contemplar a subjetividade

da vivência deste sujeito que vive e sobrevive do campo. E nesta direção, avanços antes utópicos se objetivaram nas políticas nacionais. Mas, o caminho estava e está ainda sendo trilhado nos estados e municípios.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO PARANAENSE

Diante da exposição sobre a educação do campo no contexto nacional, cabe-nos, adentrar no âmbito estadual, com objetivo de identificar como o Estado do Paraná, a partir das legislações nacionais, organizou a oferta da Educação do Campo. Faz-se necessário destacar que as legislações educacionais em nível estadual anteriores a 2003 não trataram sobre a Educação do Campo especificamente. E que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, instituiu-se a Constituição do Estado do Paraná, no ano de 1989, que em seu Capítulo II – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I , assegura: "Art. 177. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (PARANÁ, 1989, s/p.).

Neste sentido, de assegurar a efetivação das propostas descritas neste artigo, equipes dos Núcleos Regionais de Educação promoveram encontros para discutir a formulação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que foi publicado no ano de 1990, "tinha a preocupação com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas [...]" (Paraná, 1990, p. 12). No entanto, foi a partir do ano de 2003, que iniciou-se o processo de discussão para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo, onde as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e professores da rede estadual de ensino, participaram de momentos de estudos dos aspectos teóricos e metodológicos para fundamentação e elaboração das referidas Diretrizes.

A elaboração das Diretrizes Estaduais foi fundamental para o fortalecimento da Educação do Campo, porém, só foi possível devido aos eventos e discussões precedentes a seu processo de elaboração. A Educação do Campo, com esta terminologia, tem seus primórdios no Estado

do Paraná na ocasião da construção da Hidrelétrica de Itaipu, quando as milhares de famílias que formaram os acampamentos, se viram sem acesso à educação. Logo, as discussões acerca de uma educação que atendesse as populações do campo, respeitando suas necessidades e particularidades, foram protagonizadas pelos movimentos sociais do Campo.

No Paraná, no percurso histórico da Educação do Campo, pode-se destacar, em 1998, o I Encontro Estadual de Educação do Campo e, em 2000, a II Conferência de Educação do Campo, que resultou na Carta de Porto Barreiro e na criação da Articulação Paranaense[1] por uma Educação do Campo. Esta organização, destacada nacionalmente, possui um blog, em que se discute as mais variadas questões ligadas à educação do campo. Reúnem-se periodicamente, sendo a cada ano elencada uma pauta de ações.

No ano de 2001, a Articulação Paranaense reivindica, dentre outras questões, a criação de um departamento de educação do campo, incorporado à Secretaria Estadual de Educação. Tal reivindicação foi atendida no ano de 2002, em um contexto de mudança de gestão estadual, sob o nome de Coordenação da Educação do Campo, sendo subordinada à Superintendência de Educação, e mais tarde, ao Departamento da Diversidade em 2007. Os componentes desta Coordenação foram indicados pelo MST e pela Articulação Paranaense, o que fez com que várias demandas da educação do campo tivessem uma alta resolutividade, como foi o caso da

1 A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é composta por: Arcafar Sul – Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil; Assesoar – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural; APP Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná; CPT - Comissão Pastoral da Terra,CPT – Comissão Pastoral da Terra; CEMPO- Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antonio Tavares,Escolas Itinerantes do Paraná; Fetaep – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná; Fetraf Sul – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul; IFPR- Instituto Federal do Paraná; Nupecamp – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC – Movimento das Mulheres Camponesas; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná; Reara – Rede das Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária do Paraná;UEL – Universidade Estadual de Londrina;UEM – Universidade Estadual de Maringá; UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa;Via Campesina Brasil.UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná;UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul; UFPR – Universidade Federal do Paraná;UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná;NICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná;UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná;UNESPAR– Universidade Estadual do Paraná;

implantação das escolas itinerantes[2] e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das referidas escolas. A partir da criação desta Coordenação, cada Núcleo Regional de Educação passou a ter um Coordenador de Educação do Campo nos 32 Núcleos do Estado.

Ressalta-se que, de 9 a 11 de março de 2004, a Coordenação de Educação no Campo, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Articulação Paranense, promoveu o I Seminário Estadual da Educação do Campo, que teve como tema "Construindo Políticas Públicas". A partir das proposições dos participantes, foi elaborado um texto, que tinha por objetivo orientar as ações da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da Coordenação de Educação do Campo (CEC), no que se refere à Educação do Campo.

Decorrido um ano, ou seja, de 7 a 9 de abril de 2005, aconteceu o II Seminário Estadual de Educação do Campo, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, o qual contou com 700 (setecentos) participantes, entre professores, secretários de educação, universidades, movimentos sociais, dentre outros e resultou na Carta do Paraná para a Educação do Campo. Em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, que estão organizadas da seguinte forma:

> - histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória "marginal" da educação do campo no âmbito da política pública de educação e a atual inserção na agenda política;
>
> - concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem;
>
> - eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo (PARANÁ, 2006, p. 15).

As Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Estado do Paraná, apontam o objetivo de construir uma educação do campo que contemple as seguintes características:

2 Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do MST, ela acompanha o itinerário das famílias, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.

> - concepção de mundo: o ser humano é sujeito da história. [...] O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar;
>
> - concepção de escola: local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos;
>
> - concepção de conteúdos e metodologias de ensino: conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar;
>
> - concepção de avaliação: processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um 'diagnóstico' do processo (PARANÁ, 2006, p. 28-29).

A conquista desta Coordenação de Educação do Campo, foi importante, pois

> [...] possibilitou vários avanços como o atendimento às Escolas das Ilhas, aos Povos e Comunidades Tradicionais (Quilombolas, Faxinalenses, Pescadores Ilhéus e Ribeirinhos), Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, Escolas Itinerantes dos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escolas das áreas de Assentamento da Reforma Agrária, [...] Comitê Estadual da Educação do Campo, elaboração (2006) e disseminação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Diagnóstico das Escolas do Campo (2008/2010) e Articulações Político-Pedagógicas para o fortalecimento da Educação do Campo no Paraná (FARIAS, 2014, p. 100-101).

A Educação do Campo foi instituída como política pública educacional, no estado do Paraná, por meio da Resolução nº 4.783/SEED de 28 de outubro de 2010, com o intuito de qualificar o atendimento escolar dos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Em 2011, sob nova gestão no governo do Estado, a Educação do Campo perde a possibilidade de indicar sua representatividade na SEED, ou seja, a Coordenação de Educação do Campo tem seus novos membros

indicados, mas sem a consulta aos movimentos sociais e à Articulação Paranaense, que já não participa mais das reuniões da Articulação e o Comitê Estadual da Educação do Campo, que era um espaço de debate junto à Coordenação de Educação do Campo e SEED, começa a ter seus encaminhamentos indeferidos no interior da secretaria. A Coordenação nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), entre 2012 e 2013, passou a denominar-se Coordenação Escolar do Campo, sendo que, por pressão e tensionamento da Articulação Paranaense, em meados de 2013, retornou à nomenclatura original.

Diante do exposto, é possível constatar que a organização da política educacional no Paraná, reiterou os documentos nacionais, porém não demonstrou nenhuma ação além desta. Fato este que demonstra o descompromisso com as políticas direcionadas ao povo do campo, considerando que o Paraná é um estado onde a economia advém principalmente da produção agrícola. Daí a importância de políticas que permitam aos trabalhadores do campo paranaense condições de vivência e trabalho dignas da importância destes segmentos ao Estado.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

O percurso histórico da Educação do Campo no município de Cascavel, tem sua gênese na ocupação do território paranaense, considerando que as necessidades dos sujeitos trabalhadores do campo ali se estabeleceram no decorrer do processo de colonização. Portanto, a expressão "escola dos Colonos", parte deste princípio, quando, os colonos, tanto brasileiros quanto imigrantes fixaram suas residências no campo. Muitos eram os desafios enfrentados, dentre eles o acesso à educação. Assim, "uma das preocupações fundamentais das famílias nas frentes de ocupação e colonização no Oeste do Paraná, após a criação das condições primeiras de subsistência, era com a escola, a escolarização, a educação de seus filhos" (EMER, 1991, p. 195), pois atribuíam a educação as esperanças de um futuro melhor. Portanto, a educação, a escola e o ensino, estão imbricados no processo histórico de constituição da sociedade brasileira.

O município de Cascavel está localizado geograficamente na região oeste do Estado do Paraná, como podemos visualizar no mapa abaixo:



Fonte: https://earth.google.com

Enquanto política educacional foi se constituindo nas lutas e embates no espaço social nacional, estadual e municipal, que por meio da regulamentação legal, organiza e regula a sociedade. Assim,

> As leis representam ideias e interesses de segmentos sociais que se tornaram hegemônicos dentro do Estado em determinados momentos históricos, revelam seus pressupostos e concepções de sociedade. As leis revelam a própria dinâmica social e sua relação com o Estado, a luta pelo poder político, os consensos estabelecidos pela classe dominante e os limites de tolerância da classe dominada ou de segmentos de classes em disputa pelo poder. As leis representam o poder hegemônico no Estado, especialmente quando regulam a educação, estabelecem uma relação pedagógica e têm intenções práticas com os demais segmentos que constituem a sociedade (EMER, 1991, p. 193).

É importante destacar que ao que se refere a Educação no Oeste do Paraná e no Paraná encontra-se poucos registros desde sua criação, isto

é, desde que tornou-se Província do Paraná. Assim sendo, esta província desmembrada de São Paulo no ano de 1853, adotou como modelo de Escola, as *Casas Escolares*, nas quais o governador era o responsável pela contratação e pagamento do professor e este se responsabilizaria com a locação de imóvel onde seriam ministradas as aulas, bem como, organizar as turmas de alunos. Já em 1914, o sistema vigente passa a ser o do *Grupo Escolar*, nele o conteúdo era progressivo, dividido em quatro séries e coordenado por um diretor (EMER, 2004).

Contudo, no oeste, havia instrução sem necessariamente existir a instituição escolar. O ensino, neste contexto, era realizado por quem detivesse conhecimentos mínimos ou ocorria nos grupos escolares construídos pelos pioneiros e, por eles, administrados. Este cenário perdura até 1930, quando o grupo de colonos poloneses que aqui moravam constroem uma capela para homenagear Nossa Senhora Aparecida e dois anos após, a escola é acolhida em seu interior. Era uma Casa Escolar Particular, a qual era mantida pela população e os professores Anibal Lopes da Silva e Sandálio dos Santos (EMER, 2004). Esta escola,

> Funciona até 1938 na Capela Nossa Senhora Aparecida, quando recebe prédio próprio, já na condição de Casa Escolar. Nesse período a direção do estabelecimento fica a cargo provisoriamente, entre 1932 e 1934, de Anibal Lopes da Silva. Orozendo Cordeiro de Jesus permanece na direção somente no ano de 1934. A partir de 1935, por três anos a direção será confiada à professora Genoveva Boiarski (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980, p. 18).

No referido contexto, Cascavel era distrito administrativo de Foz do Iguaçu e a escola passa a ser Casa Escolar Pública, sendo transformada em Grupo Escolar no ano de 1947, tendo sua responsabilidade assumida pelo estado (THOMÉ, 2005). Em 03 de julho de 1947, o então governador, Sr. Moysés Lupion, implanta um Grupo Escolar e a Escola Reunida no Rio do Salto, contudo, só se materializa em setembro daquele ano. O Grupo Escolar se torna propriedade do estado no ano de 1953, sendo sua diretora Aracy Lopes Pompeu, até 1956 (SPERANÇA & SPERANÇA, 1980).

Portanto, a Escola do Campo emerge do descompromisso dos governantes, considerando que:

> O Estado brasileiro relutava em assumir o compromisso com a educação onde o serviço público já se fazia presente. Muito mais complicado era o Estado estender a escola nas áreas

> rurais e especialmente nas áreas afastadas de colonização européia. Ao mesmo tempo que os imigrantes construiam a infra-estrutura de sobrevivência enquanto colonos, construiam também sua escola; escolhiam, dentre o grupo colonial, seu professor. Construída a escola e escolhido o professor, o grupo colonial reunido definia o currículo escolar, isto é, o que desejavam que a escola ensinasse a seus filhos. A escola era realmente deles e produzia conhecimentos de seu interesse e na sua ótica de percepção e interpretação de mundo, isto é, uma escola a serviço do grupo colonial (EMER, 1991, p. 244).

Com os trabalhadores rurais, a Escola do Campo ganha força por meio dos colonos imigrantes, os quais, desatendidos pelo Estado, e cientes da importância da instrução escolar, construíam "sua" própria escola e organização do "seu" ensino, pautado nas suas necessidades. A partir da promulgação da LDB nº 5692/71, a qual regulamenta a obrigatoriedade da escola de primeiro grau as crianças entre 7 a 14 anos de idade, sendo responsabilidade do gestor municipal, eleva-se o número de escolas e desta forma,

> À medida que as escolas se multiplicavam em número e diversificavam seus níveis de ensino nas áreas urbanas, mais distante ficava a escola dos reais interesses dos grupos coloniais ou do colono enquanto categoria. Mesmo que tivessem sido fundadores das cidades e seu trabalho produtivo tivesse viabilizado o crescimento urbano, a escola era agora das cidades ou a elas subordinada. Essas novas condições da escola espelhavam uma outra derrota dos colonos já consolidada: a exploração da cidade sobre o campo (EMER, 1991, p. 274).

A partir das transformações no bojo das relações produtivas a nível regional, transformações foram ocorrendo na sociedade, tendo em cada região particularidades e diante disto "[...] Sem dúvida, a partir dos últimos anos da década de 1960, a mais significativa mudança interna da região ocorreu em seus aspectos antropológicos" (EMER, 1991, p. 279). O contingente populacional elevou-se tanto na área urbana quanto rural, fato este que impactou na demanda pelo atendimento educacional. Sendo assim,

> Como o ensino no meio rural é de competência dos municípios, e a maioria deles, considerando as dispendiosas necessidades de abertura e conservação de estradas, só construíam escolas em áreas em que houvesse um certo número de crianças em idade escolar. Quando muito, as escolas municipais rurais chegavam até onde se localizavam as famílias dos pequenos proprietários. Por serem pequenos proprietários, as residências não estavam muito distantes uma das outras, portanto dentro dos critérios das prefeituras: número de crianças em

> idade escolar, justificando a construção de escolas. As crianças, que residiam em áreas mais afastadas, permaneciam sem escola (EMER, 1991, p. 280).

No município de Cascavel, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, constam apenas 3 (três) escolas que foram criadas e autorizadas a funcionar durante a década de 1950, sendo: Escola de Reunida de Rio do Salto (1953), Escola Coelho Neto, em Cruz Grande (1954) e a Escola Presidente Epitácio, na Fazenda Salvatti (1955), localizadas no interior do município. Na área urbana, o ensino encontrava-se centralizado no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, o qual tinha como mantenedor o Estado do Paraná, sendo esta a única escola de ensino público primário em funcionamento na sede urbana do município até o final da década de 1950.

A década de 1960 se caracterizou por um período de grandes avanços, de expansão da Rede de Ensino tanto no meio rural como nas áreas urbana do município, uma vez que um número significativo de escolas foram criadas e oficializadas, sendo a maioria delas na área rural do município, onde efetivamente se encontrava a maioria da população. Neste contexto, a preocupação do Poder Público se concentrava na abertura de escolas para atender a população, ampliando a oferta de ensino, tanto na área urbana como na área rural, evidenciando-se a criação de 87 (oitenta e sete) escolas nesta década, sendo 82 (oitenta e duas) na área rural e 5 nos distritos do município. Com o acentuado êxodo rural, houve o fechamento gradativo e a nucleação de escolas situadas na zona rural. Atualmente no município de Cascavel, a Secretaria Municipal de Educação é responsável pelo gestão administrativa e pedagógica de 10 (dez) Escolas Municipais do Campo e um Centro Municipal de Educação Infantil do Campo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Escolas públicas municipais do campo no município de Cascavel - PR.

Escola Municipal do Campo	Distrito/Comunidade	Ano de Inauguração
Aquiles Bilibio	Centralito	1982
Arthur Oscar Mombach	Sede alvorada	1982
Carlos de Carvalho	São Salvador	1982
José Bonifácio	Rio do Salto	1982
José de Alencar	Espigão Azul	1982
José Silvério de Oliveira	São João do Oeste	1982
Tomaz Antônio Gonzaga	Jangada Taborda	1982
Tereza Périco Bernardini	Juvinópolis	1982

Escola Municipal do Campo	Distrito/Comunidade	Ano de Inauguração
São Francisco de Assis	Reassentamento São Franscisco	1999
Zumbi dos Palmares	Assentamento Valmir Motta de Oliveira	1999 / 2014[3]

Fonte: Quadro elaborado pelo Grupo de trabalho.

Quadro 2: Centro Municipal de educação infantil do campo no município de Cascavel - PR.

CMEI do Campo	Comunidade	Ano de Inauguração
Romalina Vaz Machado	Rio do Salto	2022

Fonte: Quadro elaborado pelo Grupo de trabalho.

As escolas do campo sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, atendem os alunos diariamente, atendendo aos princípios, teórico, filosóficos e pedagógicos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), o qual converge com as orientações educacionais nacionais da Base Nacional Comum Curricular, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação, de forma assegurar aos alunos atendimento educacional prezando pela qualidade do ensino ofertado, garantindo na legislação municipal por meio da Deliberação nº 05 de 11 de outubro de 2022 do Conselho Municipal de Educação, as Normas Complementares para o Ensino Fundamental e suas modalidades, contemplando a Educação do Campo em um capítulo específico, atendendo sua particularidades.

Este documento, ao normatizar e organizar a Educação do Campo no município de Cascavel atribui a esta o seu lugar de direito, considerando não só os aspectos particulares no que compete ao atendimento do ensino, mas o direito de cada trabalhador do campo aos conhecimentos científicos acumulados historicamente, além de valorar as vivências do campo, como pode ser constatado no Capítulo XII - Da Educação do Campo, ao anunciar que:

> Art. 116. A Educação do Campo para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e suas Modalidades tem como finalidade atender a população do campo, das águas e das florestas, em suas mais variadas formas de produção de vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, caboclos, indígenas e outros que produzam suas condições mate-

3 A Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares foi municipalizada no ano de 2014.

> riais de existência a partir do meio rural, para ter acesso ao ensino, contemplando a diversidade do campo em todos nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CASCAVEL, 2022, p. 26).

Anuncia na Seção I - Da Organização em seu Art. 117 que "A modalidade de Educação do Campo é ofertada respeitando a identidade da Instituição de Ensino que oferta a Educação Infantil do Campo, é definida pela vinculação à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam a sua diversidade em todos os aspectos" (CASCAVEL, 2022, p. 26), sendo ofertada nas comunidades e/ou distritos, podendo seu atendimento ocorrer na área urbana, desde que seja respeitado o atendimento à população do campo, conforme explicita seu Art. 118 (CASCAVEL, 2022, p. 26).

No que tange a oferta do ensino, anuncia em seu Art. 119, que:

> [...] quando realizada no campo, deverão ser observadas as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I- Encaminhamentos teóricos e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos do campo; II-organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho no campo (CASCAVEL, 2022, p. 27).

Garantindo, assim, que a organização do ensino contemple as necessidades e interesses advindas do povo campo. Nesta direção, a Seção II - Instituições de Ensino do Campo, em seu Art. 121, deverão:

> I - valorizar os saberes dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;
>
> II - flexibilizar, se necessário, o calendário escolar, as rotinas e atividades, mantendo o total de dias letivos e horas anuais obrigatórias;
>
> III - superar das desigualdades sociais que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação.
>
> Parágrafo único. O Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino do e no Campo deve buscar a identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo (CASCAVEL, 2022, p. 27)

Outra particularidade de suma importância, contemplada na Deliberação nº 05, de 11 de outubro de 2022, explicitada em seu Art. 122, se refere a organização do calendário escolar. De acordo com o documento "[...] o calendário escolar poderá ser adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, quando necessário" (CASCAVEL, 2022, p. 28), podendo assim adequar-se às intempéries climáticas, as quais afetam diretamente as regiões campesinas.

O município de Cascavel, no decorrer dos anos de atendimento nas Escolas do Campo, atendeu a um número expressivo de alunos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Número de matrículas nas escolas do campo no município de Cascavel - Pr.



Fonte: Gráfico elaborado pela Divisão de Documentação e Estatística - Semed

Um marco importante para a Educação do Campo no município de Cascavel, se deu com a publicação do Decreto Municipal N° 14.395 de 29 de agosto de 2018, que instituiu a realização anual do Seminário da Educação do Campo, o qual teve sua primeira edição no ano de 2018, tendo desde sua implementação cinco edições, configurando-se em um momento de discussão, debate e trocas de conhecimentos, teóricos e práticos, os quais se fazem fundamentais para o avanço da Educação do Campo em Cascavel, pois destes decorrem novos conhecimentos.

O I Seminário, ocorreu no dia trinta do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, tendo como temática: "Avanços e Desafios – 20 anos de Educação do Campo". Já o II Seminário, ocorreu nos dias vinte e três e vinte e quatro do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, com a temática "Orgulho de ser do Campo". A terceira edição, ou seja, o III Seminário de Educação do Campo, em virtude do cenário de pandemia, não ocorreu no mês de agosto, contudo foi realizado no dia vinte e nove do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e um, com a temática, "Educação do Campo: Políticas Públicas, Currículo e Planejamento". Nesta edição, houve o indicativo para o processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo, uma vez que o objetivo era possibilitar reflexões teóricas e práticas quanto ao trabalho e organização pedagógica das escolas municipais do campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e subsidiar o processo de construção e sistematização das diretrizes.

O IV Seminário ocorreu no dia vinte e quatro do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois com a temática "Educação do Campo: construindo as Diretrizes Curriculares Municipais", e teve como objetivo central refletir acerca das práticas pedagógicas que valorizam a realidade do campo, bem como apresentar o documento das Diretrizes Curriculares Municipais, em processo de construção, para o levantamento de contribuições dos profissionais da educação que atuam na educação do campo e demais interessados na temática, considerando que, somente de forma coletiva é possível construir um documento que seja capaz de assegurar e direcionar ações que atendam as especificidades da educação campo.

O V Seminário, foi realizado no dia vinte e oito do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, com a temática "O campo como local de possibilidades: ações de ensino que valorizam a realidade do campo", e teve como objetivo principal refletir sobre o campo como um local de possibilidades, com reflexões e apresentação de ações de ensino que valorizam a realidade do campo e a riqueza que o campo oferece à ampliação dos conhecimentos científicos.

Concomitante às Diretrizes Municipais para a Educação do Campo, foram elaborados o Histórico das Instituições de Ensino do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o qual comporá um livro contendo o percurso histórico de construção da instituição, as principais características do entorno da escola, da comunidade escolar, hidrografia do local, principais estradas, pontos turísticos, produção agropecuária, saúde,

educação, festividades, transporte, entre outros aspectos, no sentido de contribuir com a efetivação de um trabalho pedagógico significativo vinculado à realidade social e cultural do campo, promovendo a participação ativa da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Faz-se importante destacar que, o município de Cascavel é pioneiro no que se refere construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo, demonstrando o compromisso em ofertar uma educação de qualidade que considere a realidade dos sujeitos do campo, de forma a ampliar as possibilidades metodológicas, valorizando as riquezas do campo no que tange aos conteúdos escolares.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A conscientização de que todas as ações humanas estão vinculadas às condições concretas de existência e a uma visão de mundo que permite aos grupos humanos avaliar, priorizar e/ou desconsiderar certos aspectos da realidade. A ação de formar outros seres humanos, seja na família, na escola ou em outros espaços, também está vinculada às condições existentes e à concepção de universo, que, de forma consciente ou inconsciente, orientam as ações formativas.

Compreende-se que a humanidade produziu ao longo da história e de sua existência uma cultura que lhe permitiu distanciar-se das condições naturais e instintivas, elevando suas funções psíquicas elementares, às superiores. Essa cultura, como afirma Leontiev (1978), representa:

> [...] conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Desse modo, processos pedagógicos, como a elaboração de um Currículo, constituem-se também resultado de um entendimento determinado que busca formar sujeitos em uma perspectiva determinada. Em toda proposta curricular, as definições de quais conhecimentos priorizar (conteúdos) e a forma de transmiti-los (metodologia) são guiadas pela concepção de ser humano e de mundo que indicam as transformações que se desejam produzir nos alunos em direção à formação almejada.

Por essa razão, Saviani (2005) reitera que o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais produzidos pela humanidade precisam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos. O trabalho educativo, desse modo, visa à produção direta e indireta das conquistas alcançadas no processo de desenvolvimento dos grupos humanos.

Conforme o autor supracitado, é com base no "saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola" (SAVIANI, 2005, p. 15), que deve, por sua vez, conter elementos primordiais e essenciais que é a "linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade"

(SAVIANI, 2005, p. 16). Na mesma direção, Malanchen (2016) afirma que o currículo escolar é constituído com base no "saber objetivo organizado e sequenciado" (MALANCHEN, 2016, p. 166), e é o documento que direciona a forma como o trabalho educativo deve ser conduzido em sala de aula.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, teorias que objetivam a formação omnilateral, ou seja, possibilitam uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Por essa razão, o documento propicia analisar e refletir sobre concepção de ser humano, de sociedade e de educação, permitindo identificar a vinculação entre a concepção teórica assumida e a ação pedagógica realizada.

De acordo com Martins (2015), "essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção" e afirmam a educação escolar "como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado" (MARTINS, 2015, p. 272).

A necessidade em definir os preceitos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que dão suporte ao trabalho educativo realizado nas unidades escolares decorre da compreensão que toda a ação educativa não é neutra, nem mesmo deve se pautar em um ecletismo teórico. É preciso, portanto, "garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, compreendida nas relações complexas envolvendo o homem e a sociedade" (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Um currículo pautado nesses princípios teóricos prima pelo clássico, pela transmissão[1] do conhecimento científico, artístico e filosófico, compreendendo como atividade central da escola a socialização dos instrumentos culturais produzidos na história da humanidade. Para Saviani (2005), o "clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado" e "para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado é

1 De acordo com Martins (2016, p. 19), a pedagogia histórico-crítica destaca a necessidade do conhecimento universal, em sua forma mais elaborada, ser **transmitido**, e isto significa concomitantemente considerar "as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo". Ver mais em: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES. Angelo Antonio; FACCI. Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação" (SAVIANI, 2005, p. 18).

A razão para a valorização dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento - Ciências, Filosofia e Arte - expressa a educação, a sociedade e o ser humano que se almeja, tal concepção, compreende a necessidade do acesso ao conhecimento para todos os grupos humanos e não somente a uma classe social.

Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento histórico dos homens ocorreu e ainda ocorre por meio de um processo conflituoso em um cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, e a escola está situada no âmbito dessas contradições.

Assumir esse método como orientador do trabalho educativo significa compreender que há uma relação de interdependência entre os seres humanos (sujeito) e os objetos (instrumentos, signos), e ambos podem sofrer "transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico" (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 251).

Compreender como ocorre o processo que direciona a humanização de cada indivíduo leva ao reconhecimento de que a luta por uma escola pública que priorize o acesso ao conhecimento científico a todos os alunos é um meio de posicionar-se contra a desigualdade social.

Martins (2015) afirma que, para o homem se humanizar, é necessária "a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano" e, para isso, precisa "de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte dos outros indivíduos" (MARTINS, 2015, p. 10), que ocorre pelo ato educativo. Portanto, a humanização é um processo histórico e social que transforma o homem em ser humano.

Compreende-se, desse modo, que "a função da escola e, consequentemente, dos professores é ensinar [...], e possibilitar que [os processos de ensino e de aprendizagem] ocorram com qualidade para a classe trabalhadora" (CASCAVEL, 2008, p. 11). Todavia, em um processo educativo intencional, para que se trabalhe com o conhecimento é imprescindível reconhecer a sua objetividade, a sua universalidade, o seu caráter histórico e

seu tratamento científico na organização de uma proposta curricular e a sua vinculação com as exigências teóricas e práticas da formação dos indivíduos.

De acordo com Vieira Pinto (1979), "todo saber é histórico, [...] porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente" (VIEIRA PINTO, 1979, p. 520). Além disso, o conhecimento é resultado das relações entre o ser humano e o meio, e, por intermédio do trabalho cristalizado, é repassado às novas gerações. Como a sociedade e o próprio ser humano estão em constante movimento, em um processo contínuo por novas descobertas e conquistas, deve-se considerá-los a partir da totalidade de suas inter-relações.

CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o ser humano é um sujeito histórico, produto e produtor da cultura, se constitui por meio das relações sociais provocadas e impulsionadas pelo trabalho, ação essa que promove o seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), o ser humano, "sujeito do processo de trabalho", é definido de acordo com duas leis: a biológica e a sócio-histórica[2]. A primeira é necessária para conduzir o desenvolvimento da segunda, que o define como homem. Nesse sentido, os homens "não são definidos pela natureza [...] ao contrário são determinados pelo modo de organização social. Ou seja, são produtos sociais" (ORSO, 2014, p. 172).

Com base nessas premissas, compreende-se que o homem é parte integrante da natureza, com necessidades biológicas e sociais. Na condição de um ser, humano, dotado de características particulares, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, precisa alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se. No entanto, para além das questões biológicas, historicamente, ampliou sua condição de sobrevivência e nesse

2 "[...] em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos de adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenómenos que ela engendra" (LEONTIEV, 1978, p. 263).

processo criou novas necessidades e produziu meios para sua satisfação, como a linguagem e os meios de produção.

Leontiev (1978), ao pesquisar os processos de desenvolvimento do homem, diferencia hominização e humanização. Para o autor, o homem começa a produzir e a utilizar instrumentos com a finalidade de se defender, ou para obter algo, ou ampliar as possibilidades para suprir as suas necessidades. Nesse movimento, ele tanto interviu e modificou a natureza, como internalizou as conquistas e as consequências de suas ações. Esse processo relacional entre homem e natureza, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam, ocorre por meio da atividade humana, isto é, o trabalho.

O aparecimento da atividade de "trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos" (CASCAVEL, 2008, p. 12). Conforme define Leontiev (1978), "a explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo das atividades, no seu caráter produtivo" (LEONTIEV,1978, p. 59). A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana.

A hominização culmina no surgimento do Homo Sapiens como espécie. Chegado a esse ponto, o ser humano não deixou ou deixa de se desenvolver; porém, esse desenvolvimento já não resulta no aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano, posterior ao processo de hominização, é denominado de processo de humanização e vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003), "esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica" (DUARTE, 2003, p. 23). Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético, mas isso não assegura lhe os resultados do processo de humanização.

O processo de humanização pode ser compreendido por meio de dois outros processos: a objetivação e a apropriação. A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos que ele, posteriormente, sistematiza, permitindo a ampliação de seu domínio sobre

o mundo natural, por meio do trabalho. Concomitante ao mundo natural constitui-se o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre desse processo pode ser reelaborada e ampliada atendendo às especificidades e às novas necessidades do próprio homem.

Como explicam Sforni e Oliveira Junior (2018), "o processo de objetivação não ocorre com os demais animais" (SFORNI; OLIVEIRA JUNIOR, 2018, p. 179), somente com o ser humano, já que ele é o "processo em que a atividade física e a mental dos seres humanos transferem-se para os instrumentos físicos e para a linguagem" (SFORNI; OLIVEIRA JUNIOR, p. 178). Portanto, a objetivação, nas palavras de Duarte (2016), "é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos", quando os sujeitos deixam "encarnados" nos objetos a atividade é possível por meio deles. Assim, objetivação é compreendida como "um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social" (DUARTE, 2016, p. 65-66) que permanece nos instrumentos e na linguagem.

A humanização ocorre por meio da apropriação da cultura material e intelectual historicamente acumulada, ou seja, pela apropriação dessas objetivações humanas. Para ser humanizado, não basta ter as características biológicas definidoras da espécie humana, é preciso apropriar-se do que a coletividade já produziu. De acordo com Leontiev (1978),

> O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, 264).

Assim, fazer parte das relações estabelecidas coletivamente implica assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaboradas. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza.

Nesse sentido, Duarte (2004) explicita que "o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos" (DUARTE, 2004, p. 50). Essa apropriação tem caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto, mas também é por meio da apropriação da cultura

que são reproduzidas no indivíduo as funções especificamente humanas formadas historicamente.

O processo de apropriação, segundo Leontiev (1979), ocorre "no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo" (LEONTIEV, 1979, p. 257) e, essas "são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais", de modo que, cada "indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas" (LEONTIEV, 1979, p. 267). A principal característica do processo de apropriação, para esse autor, é de desenvolver ao máximo em cada indivíduo as suas funções psíquicas.

É necessário compreender que a dinâmica relação entre objetivação e apropriação é cumulativa, pois "no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações". Nesse sentido, "[...] contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção e a experiência histórica de uso daquele objeto" (DUARTE, 2004, p. 51).

A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos, os quais permitem a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural, por meio do trabalho. Ao lado do universo físico, vai sendo constituído o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura, que decorre desse processo, pode ser reelaborada e ampliada porque é legada às novas gerações.

Ao nascer, a criança está inserida em um universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos sociais. A forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, o rito a que será submetida e os projetos que os adultos farão por ela estarão determinados pela cultura que os envolve. A situação de dependência completa do bebê, para a paulatina e relativa autonomia do ser humano no mundo, vai ocorrer por meio desse processo educativo, em que o indivíduo se apropria da cultura, adquirindo com ela formas de comportamento e de pensamento que superam sua relação instintiva e imediata com o mundo.

A intervenção do homem na natureza para satisfazer suas necessidades tem um caráter dinâmico, pois a cada interferência novas necessidades são criadas, possibilitando ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma,

> [...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. (MARKUS, 1974, p. 63).

O conhecimento produzido com base na prática social não necessita ser recriado pelos novos indivíduos para que eles possam interagir com o mundo. Ele pode ser transmitido/socializado por quem já os domina. Ao se compreender que o conhecimento já produzido pela humanidade está objetivado na linguagem, entende-se a sua relação com o desenvolvimento mental de cada ser humano, conforme esclarece Leontiev:

> A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica, não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Compreende-se que a linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar o pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros homens.

O ser humano, ao nascer, é pura singularidade e se torna social em um processo formativo; ademais, à medida que lhe for proporcionado acesso as objetivações já existentes, constrói sua subjetividade, que é elaborada a "partir das objetivações existentes e no conjunto das interações em que o singular se insere", portanto, "a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar" (NETTO; BRAZ, 2008, p. 47). Assim, quanto mais condições de socialização da produção material existente lhe forem possibilitadas, ou seja, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, maior a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Leontiev,

> Cada geração começa, portanto, a sua vida do mundo de objectos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas

> que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

O autor afirma que, para se apropriar das objetivações humanas, produzidas pelas gerações precedentes, o indivíduo precisa participar desse mundo (no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social).

Ao longo da história, a humanidade chegou a dominar o conhecimento de vários objetos e fenômenos. Entretanto, alguns desses conhecimentos chegam a um nível de complexidade que não podem ser apropriados nas interações cotidianas de modo espontâneo, por isso, necessitam desenvolverem-se por meio de uma linguagem própria e passam a compor o repertório das diferentes ciências, exigindo intencionalidade e método adequado. Em outras palavras, muitos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ser apropriados pela convivência entre pares, na interação com objetos e fenômenos presentes na vida do sujeito, mas algumas objetivações, para serem apropriadas, precisam ser formalmente ensinadas, como é o caso da linguagem científica, filosófica e artística.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, haja vista que é o espaço no qual os sujeitos apropriam-se dos elementos constituintes da cultura humana por meio de uma ação denominada trabalho educativo. Ou seja, pelo ato educativo, o aluno apropria-se das objetivações humanas em sua forma sintética.

A educação, como forma de transmissão e de socialização da cultura, é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Assim, é a educação escolar que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade.

A educação escolar tem a finalidade e a função específica de "transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização" (ROSSLER, 2007, p. 94). Esses instrumentos simbólicos que devem ser transmitidos exigem domínio teórico-metodológico de quem assume a função de transmiti-los.

Apesar de ser essa a especificidade da escola, nem sempre ela

cumpre essa função porque está situada no âmbito das contradições próprias de uma sociedade de classes, dentre elas as vinculadas à produção e à socialização dos bens materiais e culturais da humanidade.

Enquanto a produção da vida material, por meio do trabalho, se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas, isto é, desenvolve-se a capacidade de objetivação material humana. De acordo com Vázquez (1977), "o trabalho produz não apenas objetos em relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como produz igualmente o próprio homem" (VÁSQUEZ, 1977, p. 137). O desenvolvimento do trabalho deveria resultar na liberação generalizada dos seres humanos das atividades voltadas imediatamente para a reprodução material da sociedade. Isso possibilitaria ao homem produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente, desenvolvendo todas as potencialidades humanas.

De acordo com Orso (2014), a sociedade "se constitui num complexo de indivíduos, relações, condições e movimentos diferenciados, divididos e conflituosos, decorrente da própria organização social" (ORSO, 2014, p. 173-174), assumindo diferentes formas de organização no decorrer da história e expressando necessariamente o modo de produção, ou seja, como a sociedade produz e reproduz a materialidade da vida humana. Ao longo da história, o homem criou e aperfeiçoou diversas formas de vida em sociedade, sendo que, desde o aparecimento da propriedade privada, os diferentes modos de produção têm-se caracterizado pela divisão em classes antagônicas e pela luta entre elas.

O modo de produção da vida material dos homens condiciona a sua vida social, política e espiritual, e as formas de relações sociais estabelecidas se modificam e se distinguem temporalmente. As relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos produzidos em sociedade. Esse desenvolvimento é contínuo e diferenciado, uma vez que as distintas fases do desenvolvimento produtivo decorrem de tipos também específicos de organização social.

A sociedade é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, considerando que existem contradições entre as classes, em virtude de seus interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem. Há, por exemplo, como elemento constitutivo da

sociedade capitalista, a defesa da igualdade entre os seres humanos, que está circunscrita apenas no plano jurídico, mantendo-se, assim, as características que a definem como uma sociedade de classes.

Os bens materiais e culturais produzidos não são distribuídos entre as pessoas de maneira igualitária. São apropriados por uma classe social, deixando a outra à margem das objetivações que poderiam resultar em seu desenvolvimento. Além disso, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado a aumentar a produção de mercadorias e, consequentemente, do lucro. Conforme esclarece Duarte (2001), o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos, por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida da maioria dos seres humanos. Para o pesquisador,

> O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental. (DUARTE, 2001, p. 23-24).

Atualmente, afirma-se que se vive na "sociedade do conhecimento" e que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado e universalizado; contudo, o interesse da classe dominante é determinado pelo aumento de riquezas e do capital. A difusão do conhecimento também segue essa lógica, limitando-se ao que gera lucro e, na maior parte das vezes, o que é disponibilizado ao grande público são informações sobre variados assuntos, não exatamente conhecimento no sentido abordado nesse currículo, isto é, "aquele que expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno" (SAVIANI, 2013, p. 57). O conhecimento não se confunde com informação científica isolada, mas é a ferramenta que permite a compreensão dos nexos e do vínculo interno das coisas entre si e com a realidade. Assim, com a suposta "sociedade do conhecimento", sem as mediações que formam o pensamento teórico que permite compreender os nexos e as contradições que regem os fenômenos, mais superficiais vão

se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo, dessa maneira, a derrota do conhecimento sistematizado e contribuindo para o esvaziamento intelectual desses.

Nesse contexto, a escola tem um papel político essencial, que é o de **lutar pela transmissão e pela socialização do conhecimento científico**, para que esse esteja ao alcance de todos, possibilitando cada vez mais o enriquecimento intelectual dos indivíduos. Assim sendo, a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, que se limitam ao uso do pensamento empírico, e aproxime os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

O conhecimento não é neutro, mas apropriado por uma classe e colocado a serviço dela. A não neutralidade do conhecimento não implica a impossibilidade de, por meio dele, se conhecer cada vez mais objetivamente a realidade natural e social. O avanço do conhecimento é, em sua tendência geral, algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora e, com ela, de toda a humanidade. Entretanto, nem sempre o conhecimento é usado em prol da classe trabalhadora. Essa precisa se apropriar do conhecimento para colocá-lo a serviço da emancipação de toda a humanidade.

O conhecimento escolar refere-se a apenas uma parte dos conhecimentos ou das produções científicas, os quais se tornaram conteúdos escolares e foram deliberadamente constituídos como tal. Como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela o resultado dos embates dessas classes antagônicas. Ocorre que, pela situação de dominação, na qual a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe. A ciência é, desse modo, resultado das tensões internas da sociedade de classes. Por essa razão, está tendencialmente a serviço da classe proprietária dos meios de produção, mas não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea.

Ao entender que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, percebe-se como o espaço de produção e de difusão de conhecimentos é espaço fundamental de luta, visto que, da mesma maneira que permite a manutenção e a conservação da estrutura social vigente, também é, contraditoriamente, ferramenta de autonomia e de fortalecimento para a classe trabalhadora.

Mesmo quando transformadas em ferramentas de dominação, as forças produtivas expressam a ampliação da ação humana sobre o mundo e é, assim, uma herança de toda a humanidade. São os seres humanos, em seu processo histórico – e também nos embates de classe –, que permitem o acúmulo cultural; logo, a todos deve-se legar tal acúmulo.

Duarte (2003) considera um grande equívoco contrapor a ideia de desenvolvimento a uma visão crítica da riqueza socialmente produzida, como se essa tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. O problema está no fato de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza intelectual e material, também produziu formas de alienação sem precedentes na história da humanidade.

Assim sendo, é imprescindível preservarmos as conquistas do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos entre outros, partindo da ciência que dispomos para dar um salto qualitativo para uma nova ciência, com a compreensão de que tal salto não será dado sem a apropriação da ciência já existente.

A apreensão sistematizada de tais conhecimentos contribui para a humanização do ser humano na medida em que, por meio dessa apropriação, desenvolvem-se maiores condições de organizar o pensamento e compreender a realidade objetiva, tornando o indivíduo mais autônomo e consciente de si mesmo e das relações sociais existentes.

A sociedade capitalista encerra em sua gênese o caráter que procura romper e superar com o modo de produção feudal, o qual, em determinado momento histórico, havia já esgotado suas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas. A burguesia em ascensão fez a defesa rigorosa da igualdade natural de todos os seres humanos, contrapondo-se à organização social feudal e à sua correspondente ideologia, segundo a qual todos nasceriam diferentes uns dos outros. Foi com base nessa defesa, da igualdade essencial dos homens, que se estruturou a escola burguesa, entendida como condição necessária para a consolidação da ordem democrática e a necessidade de escolarizar a todos, conferindo, assim, um significado revolucionário à escola burguesa na sua forma tradicional. Não obstante, isso não se fez sem contradições, pois na escola burguesa tradicional a igualdade estava reduzida a uma igualdade de oportunidades, apresentando-se essa escola como o espaço no qual os seres humanos, por mérito próprio,

definem o lugar que ocuparão na sociedade. A escola burguesa, na realidade, reforçou a lógica meritocrática e, consequentemente, o individualismo. A esse respeito, Saviani alerta que:

> [...] na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. (SAVIANI, 1983, p. 52).

Ao tornar-se classe reacionária, a burguesia mudou sua ideologia para a educação e passou a defender uma escola na qual o pressuposto básico não era mais o da igualdade entre os seres humanos, mas sim que as diferenças e as aptidões individuais deveriam estabelecer a direção e os limites do processo educativo.

Nessa discussão sobre a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, busca-se, mesmo que sucintamente, esclarecer o motivo de, neste currículo, ser defendido o desenvolvimento humano integral como objetivo principal da educação escolar, bem como a razão de ser eleito o **conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – como elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública.**

Estado, Escola Pública e Currículo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996 - é pontual quando determina que é dever do Estado tornar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos; dessa forma, cada ente federativo tem responsabilidades. Além disso, essa mesma lei normatiza, em linhas gerais, a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Compreende-se que a escola pública como parte constituinte do Estado – em seu âmbito federal, estadual ou municipal – constitui-se como conquista da coletividade; é também espaço de tensão de classes e, por isso, é, consequentemente, espaço de construção de consciência, que tem por função possibilitar acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, imprescindíveis para a formação omnilateral do aluno.

Como resultado da luta de classes, a escola pública se constituiu investida dos adjetivos pelos quais se conhece ainda hoje: universal, laica, obrigatória e gratuita. Essa se tornou pública e direito de todos, não porque a burguesia a inscreveu em suas constituições e declarações de direitos do homem, mas porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi criada.

A dimensão legal da escola e do currículo nos remete à compreensão acerca da função do Estado na sociedade. Em uma sociedade cindida em classes antagônicas, a tendência seria o conflito social e a efetivação da luta entre interesses. Sendo assim, o Estado serve sempre aos interesses da classe que o constituiu, ou seja, a classe dominante. Ele atua, funciona, move-se sempre na direção de garantir os interesses da classe hegemônica; inclusive, para que tais interesses sejam respeitados, é importante que não haja luta entre as classes, mas que tudo funcione de modo harmônico e pacífico. Para ele, é imprescindível construir a crença de que não existem tais tensões e, em decorrência disso, construir a ideia de que a sociedade não é dividida em classes, mas que é um todo equilibrado e uniforme. Esse todo é a concepção de Povo-Nação.

A concepção de Povo-Nação advém da ideia de que somos todos iguais. Essa ideia se reforça pela igualdade jurídica – a igualdade perante a lei -. Mesmo que materialmente não sejam todos iguais, mesmo que uma classe não detenha os meios de produção fundamentais para a reprodução da vida, perante a lei somos iguais e temos os mesmos direitos.

Ao buscar suprimir a tensão de classes, o Estado perpetua o modo de produção capitalista, caracterizado pelas relações assalariadas de produção. Por sua vez, os trabalhadores procuram criar estratégias que possibilitem a formação da consciência de classe, fundamental para a compreensão do sistema em que estão inseridos, a fim de buscar pela superação das condições sociais desiguais da sociedade em que vivem.

Cabe destacar que a ampliação das tensões de classes também acontece fora do estado, no espaço dos movimentos sociais, visando por mudanças que melhorem as condições de vida e de trabalho da maioria da população. Desta forma, tanto o espaço da sociedade civil quanto o espaço da política institucional são espaços legítimos da luta de classes, que nos permite construir a identidade e a consciência de classe.

Para além dos movimentos sociais, cabe à educação escolar entender como se definem as políticas educacionais e, particularmente, as políticas curriculares. Para que se construam leis e currículos que regulem as escolas, é preciso que haja uma ação deliberada do Estado, instituindo tais normatizações, e essas ações respondem às tensões postas na sociedade civil.

A presença do movimento organizado pela educação pode – em Estados democráticos – resultar em ganhos de classe. Tais ganhos são sempre pontuais e fundamentais no caminho de ampliação dos direitos sociais. Historicamente, foi a única forma pela qual os trabalhadores conquistaram melhorias nas condições de vida, de trabalho, de salário, de saúde, de transporte, de educação, ou seja, direitos em geral. Os ganhos pontuais só configurar-se-ão como políticas se, no embate de classes, não configurarem nenhum tipo de risco para a manutenção do capitalismo. Assim sendo, é somente e apenas pela ação que se pode ampliar direitos e lutar pela escola que se quer.

No entanto, entre a proposição da sociedade organizada e a constituição da política, a lógica funcional do Estado irá sempre redimensionar o Currículo, aparando as arestas que indiquem risco para a acumulação do capital.

Mesmo que existam muitas leis que favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra. Ininterruptamente, pode-se deduzir que a política educacional é espaço de disputa de interesses antagônicos e que a mobilização é a única alternativa para a construção da escola que se quer. A mobilização e a consciência política são condições e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade posta.

Desse modo, é função imprescindível da escola pública assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos. Os conteúdos transmitidos nesse lócus não devem se guiar e se pautar por práticas cotidianas e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados, compreendendo que não há um conhecimento que pertença a diferentes classes, logo, os conhecimentos não devem assumir feições ou funções díspares.

Por fim, reafirmamos que a escola deve assegurar aos alunos a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados, pois são esses que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência, tendo como enfoque principal "o que ensinar", aproximando-os da riqueza intelectual produzida historicamente. Essa finalidade da escola deve determinar os métodos e os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo que essa escolha não é neutra.

DESENVOLVIMENTO HUMANO

A educação escolar deve promover o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o que se entende por desenvolvimento humano, bem como destacar a sua vinculação ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Esse entendimento é pautado na Teoria Histórico-Cultural justamente por ser uma teoria, no campo da psicologia, que está em sintonia com a concepção de ser humano, de sociedade e de educação assumida por este documento.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, todo indivíduo nasce com um aparato biológico, mas esse aparato não é suficiente para que nele seja desenvolvida a linguagem verbal, formas de conduta, raciocínio e sentimentos que são próprios do ser humano. A apropriação das aquisições históricas e sociais, objetivada na cultura humana, é condição para o desenvolvimento dessas características essencialmente humanas. Ou seja, o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma natural ou espontânea, ocorre pela atividade do sujeito com outras pessoas na relação com os instrumentos físicos e simbólicos produzidos pela cultura.

Essa abordagem teórica fundamenta-se na produção dos autores: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasilievich Davidov (1823-1885), entre outros, que com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, procuraram alicerçar princípios psicológicos e metodológicos para a elaboração de uma psicologia concreta do ser humano. Esses autores partiram da centralidade do trabalho[3] como produto da ação do homem para explicar o princípio e o percurso histórico do desenvolvimento psíquico. Além disso, consideraram que é necessário o domínio teórico da realidade para a estruturação do psiquismo, como amálgama dos processos requeridos à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Fundamentada em teóricos do marxismo, Lazaretti (2013) afirma que o trabalho "é um processo de objetivação e de transformação da natureza pelo homem, de acordo com

3 Para um aprofundamento teórico sobre a "Centralidade do Trabalho", sugere-se a leitura e o estudo das seguintes obras: MARX, Karl. O Capital. v. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Texto sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1992.

as necessidades e condições concretas da realidade", de modo que o ser humano, na condição individual e coletiva, transforma-se "ao se relacionar com a totalidade das relações históricas" (LAZARETTI, 2013, p. 23).

No processo de apropriação das objetivações humanas, o homem produz sua formação subjetiva e esse movimento, que não é linear, possibilita a ele desenvolver-se omnilateralmente. Segundo Leontiev (1978), as transformações do homem e da natureza foram provocadas historicamente pela produção de instrumentos e pela criação dos signos, o que permite afirmar que o desenvolvimento humano está centrado na atividade do trabalho.

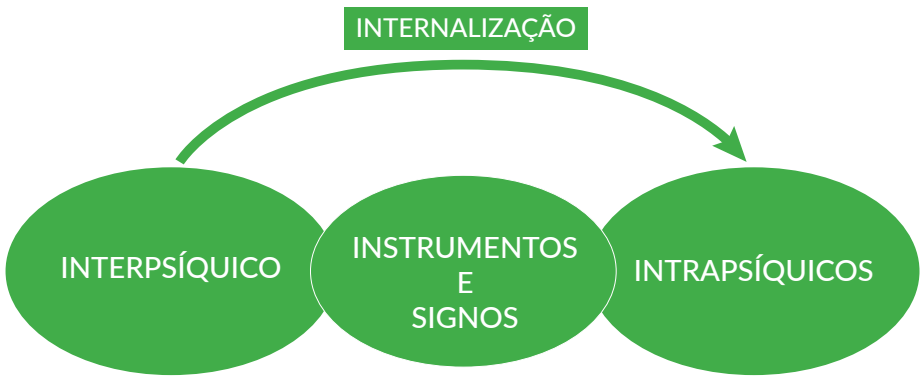
Compreender o desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e os processos formativos do sujeito implica considerar que as mudanças históricas existentes na sociedade devem ultrapassar as dicotomias entre a natureza dada e a natureza adquirida histórica e culturalmente; deve-se, consequentemente, compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade do sujeito.

Desse modo, a característica fundamental do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, resultante do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos (ferramentas) e dos signos (símbolos) produzidos pela humanidade. Esses elementos – instrumentos e signos – inicialmente estão presentes na cultura, ou seja, de modo externo ao sujeito, e, ao serem apropriados, passam a fazer parte da sua atividade interna. Leontiev (1978) elucida que "A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade" (LEONTIEV, 1978, p.92), isso porque esses signos passam a ser mediadores no modo de pensar e de atuar do sujeito sobre o mundo. Isso significa que a realidade passa a ser refletida psiquicamente de modo diferente daquela que é captada diretamente pelos sentidos.

Os signos, para Martins (2015), "são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas", tal como "as ferramentas ou os instrumentos técnicos de trabalho" (MARTINS, 2015, p. 45), para que sejam utilizados pelos seres humanos, exigem que o comportamento seja adaptado a eles, processo que conduz à transformação psíquica, já que a interação do sujeito com o mundo passa a não ser mais provocada pelo estímulo direto do ambiente, mas principalmente pelo significado apropriado que se interpõe entre ele e o meio. A internalização dos signos e dos instrumentos pressupõe,

necessariamente, a interação com pessoas que já os dominam. É na ação conjunta com essas pessoas, no plano interpsíquico, que os instrumentos e os signos são internalizados, tornando-se parte da própria individualidade, ou seja, torna-se intrapsíquico.

Figura 1: Processo de internalização dos signos e dos instrumentos



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

A apropriação da cultura começa a ocorrer no plano **interpsíquico,** na relação com outros pares mais experientes, por exemplo, o professor e os demais sujeitos do convívio social, para o plano **intrapsíquico,** como conquista da individualidade da criança. Assim, como os instrumentos físicos tornam-se mediadores nas relações externas que o sujeito realiza no meio social, os signos são mediadores que, internalizados, modificam-se e transformam-se em instrumentos psicológicos, isto é, passam para o plano intrapsíquico. De acordo com Leontiev (1987), a criança, no contato com o adulto, assimila gradativamente os modos humanos, que são socialmente constituídos, e, dentre eles, as formas de comunicação como uma das expressões para o domínio da linguagem oral.

Garantida a mediação no plano interpsíquico, a criança começa a aplicar a si própria a mesma forma de comportamento do adulto e começa a fazer uso da linguagem para expressar as suas ações. Por exemplo, ao brincar com a boneca, a criança verbaliza: *"Agora estou dando mama para o bebê"*. Essa fala representa a tomada de consciência sobre suas ações, haja vista que a linguagem auxilia na organização do pensamento que guia a sua ação. Por isso, o psiquismo pode ser compreendido como produto da atividade humana.

É importante destacar que o desenvolvimento psíquico ocorre à

medida que as funções psicológicas elementares passam a ser voluntárias, dominadas pelo próprio sujeito, e, por essa razão, denominadas de funções psicológicas superiores. As funções psicológicas elementares são naturais, garantidas pela natureza e próprias dos animais, incluindo o ser humano.

As funções psíquicas possibilitam captar e interpretar a realidade objetiva. Por exemplo, por meio das funções de sensação e de percepção, é possível captar sons e imagens existentes no meio. Pode-se focalizar um dentre os vários estímulos existentes, o que é possível pela atenção. Esses estímulos podem ser fixados pela memória durante determinado tempo em nossa mente. Sensação, percepção, atenção e memória são exemplos de funções psicológicas. No caso dos seres humanos, elas podem passar a ser de domínio do próprio sujeito, como a atenção voluntária, a memória lógica, assim como a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e os sentimentos (MARTINS, 2013).

O desenvolvimento das funções psicológicas elementares rumo a superiores ocorre por meio da apropriação dos signos e dos instrumentos que foram produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a apropriação dos produtos da cultura humana é o que garante a humanização de cada novo membro da espécie. Esse processo direciona o desenvolvimento biológico do ser humano, determinando a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais. Para exemplificar, considere-se a função psíquica atenção, a qual, inicialmente, tanto no homem quanto no animal é involuntária e de natureza biológica, ou seja, elementar (atos reflexos imediatos); entretanto, no ser humano, por meio das intervenções e mediações, torna-se voluntária, uma função psíquica superior (MARTINS, 2017).

Martins (2017), ao discorrer sobre as teorizações de Vygotsky, explicou que as

> [...] funções psíquicas elementares pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos, que em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana dos demais animais. (MARTINS, 2017, p. 15).

As funções psicológicas superiores, por outro lado,

> [...] não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resulta engendrada pelo trabalho social. (MARTINS, 2017, p. 15).

Martins (2017) destaca como funções psicológicas a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento, que são organizadas em sistemas funcionais nos quais a finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um sujeito em seu meio.

Compreende-se que não basta somente a inserção do sujeito na sociedade, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de instrumentos e de signos que permitam a compreensão e a inserção consciente na realidade que cerca o indivíduo. De acordo com Tuleski (2002), as funções psicológicas superiores não estão prontas, pois, a priori,

> [...] elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. Ocorre, um salto qualitativo interno, provocado pelo meio externo, que redimensiona as funções elevando-as a patamares superiores, pois o indivíduo passa a ser controlado por elas (funções) e também a controlá-las conscientemente. (TULESKI, 2002).

Promover o desenvolvimento dessas funções psicológicas requer a participação do sujeito em processos planejados, mediados e intencionais. A educação escolar, por seu conteúdo, constitui-se no processo que tem maior impacto na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Martins (2017) defende que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, mas aquelas que requerem e, ao mesmo tempo, promovem a complexificação das funções psicológicas superiores.

Para Leontiev (1987)[4], a escola, ao exigir da criança o domínio das ideias e de conhecimentos produzidos pela humanidade, subsidia o

4 "Na aprendizagem na escola não somente exige que a criança domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado certo nível no desenvolvimento de suas forças físicas, mas que também apresente uma série de requerimentos quanto ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memoria, percepção e outros muitos processo" (LEONTIEV, 1987, p. 64).

desenvolvimento da psique do aluno. Além disso, como um espaço privilegiado para a transmissão de todo o acervo cultural produzido pela humanidade, possibilita que sejam desenvolvidas as funções psicológicas superiores dos alunos, atuando, concomitantemente, na formação de sua personalidade e promovendo, dessa maneira, a sua humanização.

Como já afirmado, o desenvolvimento do sujeito depende da atividade que ele realiza com os instrumentos físicos e simbólicos na ação conjunta com os mais experientes. Isso significa que as particularidades e as especificidades de cada idade devem ser levadas em conta nas possibilidades de desenvolvimento, a depender da atividade possível ao sujeito em cada período da vida. Conforme argumenta Facci (2006), "[...] as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo" (FACCI, 2006, p. 21).

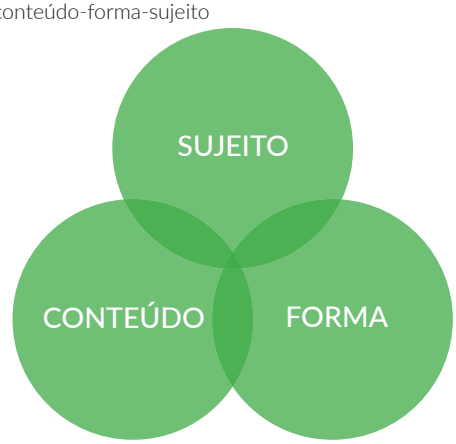
A relação entre o estágio individual e a atividade promotora do desenvolvimento é também destacada por Martins (2017) ao tratar da importância do conceito de atividade dominante: "[...] se faz necessário esclarecer o conceito de atividade dominante de cada etapa do desenvolvimento infantil, pois é ele que coloca em relevo a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio social que a envolve" (MARTINS, 2017, p. 44). O conceito de atividade denominada de principal marca a periodização de desenvolvimento presente na Teoria Histórico-Cultural. Nas traduções brasileiras, o conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade dominante ou atividade guia, neste currículo, o termo utilizado será **atividade principal**.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na concepção de desenvolvimento humano, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, encontramos subsídios para explicitar o processo de periodização, o que é fundamental para orientar as ações educativas. Neste texto, destacam-se os períodos no desenvolvimento psíquico da criança, que abarcam desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental,

garantindo a especificidade na prática pedagógica fundamentada pela tríade[5]: **conteúdo-forma-sujeito.**

Figura 2: Tríade: conteúdo-forma-sujeito



Fonte: Adaptada de Lazaretti (2017) pelo Grupo de Trabalho (2019).

No que tange à tríade conteúdo-forma-sujeito[6], é necessária a compreensão dos seus elementos, "[...] como uma unidade, considerando a essência de cada elemento, assim como a relação de interdependência existente entre eles" (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 345) para a elaboração e a execução de um planejamento de ensino com objetivos claros e rigor científico. Para tanto, é imprescindível o conhecimento da periodização do desenvolvimento infantil. Conforme assevera Martins (2015),

> [...] afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta "conteudista" centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma- conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal nenhum desses elementos esvaziados das conexões podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. (MARTINS, 2015, p. 297).

A periodização demarca "momentos, fases ou etapas do

5 Essa tríade (Conteúdo-Forma-Sujeito) é objeto de discussão neste currículo, especificamente nos pressupostos pedagógicos.

6 Conteúdo: Conhecimento Científico, artístico e filosófico; Forma: Encaminhamentos Teórico- Metodológicos; Sujeito: sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico-aluno.

desenvolvimento humano" (TULESKI; EIDIT, 2017, p. 35), subsidiando de forma significativa o trabalho pedagógico com vistas à promoção do desenvolvimento. Ancorada nesses pressupostos, Lazaretti (2013) sintetiza:

> [...] cada período singular e qualitativamente específico da vida humana implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a uma determinada atividade principal, e em cada atividade surgem e se desenvolvem novas formações psicológicas. [...] a atividade principal, como fundamento da periodização, passa a ser compreendida tal como ela se forma nas condições concretas dadas na vida da criança. São as condições históricas, concretas e objetivas que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. (LAZARETTI, 2013, p. 45–46).

Leontiev (1978) parte do princípio que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Compreende-se por ***atividade principal*** aquela que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, por meio da qual o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades; além disso, dependendo das transformações e dos aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, ela aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores. Conforme explica Leontiev, citado por Sforni (2004), "A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade, num dado estágio do seu desenvolvimento" (LEONTIEV apud SFORNI, 2004, p. 91).

Alguns traços caracterizam a atividade principal: a) surgem e se diferenciam novos tipos de atividade; b) formam-se ou reorganizam-se os processos psicológicos particulares; c) promovem-se mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. Uma atividade principal é qualificada pela importância que desempenha nas principais conquistas do desenvolvimento e porque, no interior dela, surgem novos tipos de atividade. Por isso, a atividade principal deve ser entendida como o modo central de relacionamento do sujeito com o mundo.

Elkonin (1969) procurou periodizar o desenvolvimento infantil a

partir do conceito de atividade principal de Leontiev (1978), explicando que as atividades principais propiciam mudanças que caracterizam os períodos de desenvolvimento em cada indivíduo. No entanto, em cada período da vida do sujeito, é preciso considerar a situação social de desenvolvimento, ou seja, o lugar objetivamente ocupado pela criança na relação criança-adulto e a posição dela na sociedade que regula todo o seu modo de vida com o entorno social (VIGOTSKI, 1996). Assim, é a situação social de desenvolvimento que determina o conteúdo e as condições da atividade principal, por meio da qual ocorrem as principais novas formações no psiquismo e na personalidade do sujeito.

Embora haja, em cada período de desenvolvimento, uma atividade principal geradora de novas formações, não significa que não desenvolva outras atividades que também atuam sobre o desenvolvimento, principalmente, acarretando novos motivos e novos interesses na criança. Isso significa que, em cada atividade principal, há atividades que são secundárias, que atuam na linha acessória do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). Essas atividades secundárias, que surgem em um ou outro período, a depender dos motivos e das necessidades infantis, podem ocupar o papel de principal, enquanto as demais continuam a existir no curso do desenvolvimento, provocando a passagem de um período ao outro.

Nesse processo, os períodos de passagens modificam as ações das crianças diante de suas relações com a realidade e marcam reorganizações nessa relação, caracterizadas por rupturas, saltos e superações. São essas as condições para a transição periódica da atividade principal: "[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica" (LEONTIEV, 1988a, p. 66). Elkonin (1987) definiu os períodos do desenvolvimento psíquico, considerando as épocas, os períodos e a atividade principal.

As épocas são: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é composta por duas atividades principais, que se inter-relacionam, conforme a ilustração:

Figura 3: Períodos do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado pelo GT (2019).

Para fins de discussão neste currículo, destacam-se, na sequência, as duas primeiras épocas, explicitando as características da comunicação emocional direta, objetal-manipulatória, brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo.

Comunicação emocional direta

A atividade principal do nascimento até aproximadamente um ano é a ***comunicação emocional direta***, que tem como principal característica a intensa relação entre bebê e o adulto, mediada pelas manifestações emocional-afetivas. A condição de dependência físico-biológica do bebê requer atenção e cuidados provenientes do adulto, que atenda às suas necessidades fisiológicas, e nesse processo, produz-se uma especial forma de comunicação entre bebê e adulto. Essa comunicação ocorre por diferentes manifestações: choramingos, choros, balbucios, gritos, gestos e movimentos de braços e pernas, reagindo a sons e luzes, entre outros, a fim de comunicar suas sensações. Essa comunicação é denominada por Elkonin como "complexo de animação" (ELKONIN, 1969, p. 505), sendo essa a primeira reação emocional do bebê.

Essas manifestações são interpretadas pelo adulto mais próximo, que aprende a reconhecer, atende aos anseios e se dirige ao bebê, falando, acolhendo e afagando, procurando compreender e interpretar suas necessidades. O primeiro ano de vida é marcado pela dependência total de

cuidados e de atenção por parte dos adultos, tendo em vista a insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer. Para atender a essas necessidades que são os reflexos incondicionados de alimentação, de defesa e de orientação, é indispensável à interação adulto-bebê, permeada pelos diferentes estímulos para adaptação às novas condições de vida (MUKHINA, 1996).

Ao nascer, a criança traz consigo reflexos incondicionados que se caracterizam por ações inatas devido ao desenvolvimento dos segmentos inferiores do sistema nervoso e, posteriormente, dos hemisférios cerebrais, que ocorrem ainda na vida intrauterina. O bebê já nasce com a medula espinhal, o bulbo e os centros subcorticais em um alto grau de desenvolvimento.

Para Vygotski (1996), "[...] o início da vida psíquica já está presente no recém-nascido, mesmo que de maneira rudimentar [...]". Ademais, o autor destaca que "[...] as emoções já estão presentes no bebê desde o primeiro ano de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento [...]" (VYGOTSKY, 1996, p. 284). Vygotsky (1996) complementa ainda que há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeiam. De acordo com o autor supracitado, "[...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana" (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Nessas primeiras semanas de vida, há mecanismos inatos que garantem a sobrevivência e têm importância no desenvolvimento da criança, sendo eles: reflexos de orientação; reflexos de sucção; reflexos de preensão; reflexo de impulso. O primeiro consiste nas reações que orientam o bebê a girar em direção à luz, orientar-se para a posição de mamar, quando esse direciona a cabeça para o peito da mãe e faz movimentos de sucção. Os reflexos de preensão referem-se a reações, por exemplo, quando tocada a palma da mão, o bebê tenta agarrar os dedos de quem o tocou. Já os reflexos de impulso referem-se às reações de toque na pele. Esses mecanismos

formam as premissas para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Primeiramente, a audição e, ao mesmo tempo ou um pouco mais tarde, o vestibular[7], depois a visão e, por último, a percepção tátil. Pode-se dizer que quando aparecem esses reflexos em quase todos os órgãos dos sentidos encerra-se o período do recém-nascido.

Os sistemas sensoriais são uma das principais conquistas do primeiro ano de vida e se desenvolvem antes do movimento das mãos, ou seja, a criança vê, percebe os objetos e as pessoas, mas não tem percepção viso-motora para a manipulação. No entanto, ao apalpar os objetos, desenvolve a condição para o posterior ato de preensão, formação do primeiro ato voluntário do bebê, uma vez que as primeiras tentativas de agarrar são feitas com movimentos desordenados e movimentos reiterativos[8], que são tentativas que a criança faz de pegar os objetos levando a mão de forma desordenada (palmadas).

Segundo Lazaretti (2013), "[...] esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto" (LAZARETTI, 2013, p. 52). Do ato de preensão surgem outras ações que precisam ser apreendidas e incentivadas por meio da atividade conjunta e compartilhada entre bebê e o adulto: segurar, chacoalhar, balançar, levar a boca, passar de uma mão à outra, jogar, arremessar, sacudir, apalpar e outros. Esses movimentos tornam-se cada vez mais intensos, surgindo os movimentos concatenados[9]. Figurim e Denísova, que são citados por Elkonin (1998), afirmam que esses movimentos não se diferem muito e ocorrem sob o controle dos órgãos da percepção.

Para Cheroglu e Magalhães (2017), "[...] a execução de movimentos reiterativos e concatenados com objetos realiza-se mediante contemplação ativa, revelando o vínculo fundamental entre o desenvolvimento dos processos sensoriais, em especial a visão, e os processos motores" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017, p. 106). Assim sendo, a criança examina

7 Vestibular é o nervo do vestíbulo, localizado no ouvido que transmite as informações sobre a posição, o movimento e o equilíbrio físicos. (Revista Pesquisa de Conhecer. O corpo humano. p. 35. Fretelli Fabri Editori, Milão Itália Tradução 1985, Abril S. A. Cultural, São Paulo, Brasil).

8 Movimentos reiterativos são aqueles que a criança faz com as mãos por meio de palmadas e que vão gradativamente tornando-se variados (ELKONIN, 1998).

9 Movimentos concatenados referem-se a uma série de movimentos soltos e diferenciados que se sucedem estritamente uns aos outros (ELKONIN, 1998).

o objeto com o movimento reiterativo dos olhos, comparável à sua apalpação, de modo que tanto os movimentos reiterativos quanto os concatenados ocorrem de modo geral simultaneamente no ato de examinar o objeto. Nesse período, é importante que a criança tenha contato com objetos de diversas características, que permitam a exploração de cores, de formas, de tamanhos, de texturas, de sons e de cheiros, permitindo que suas funções sejam apropriadas pela criança no ato da manipulação, por meio da intervenção do adulto.

A ação da criança sobre o objeto, nesse período, é espontânea e ocorre independente do tipo de material. Inicialmente, são os movimentos reiterativos e concatenados, em seguida, a criança passa a sacudir todo o objeto que pega, depois passa a bater uns contra os outros ou os atira para alguma direção.

Essa reação desencadeada é fundamental para o desenvolvimento do movimento de manipulação e de funções mais simples para funções mais complexas. Isso proporciona o aperfeiçoamento progressivo da atividade do córtex cerebral, permitindo o desenvolvimento intenso dos órgãos dos sentidos, o que possibilitará à criança diferenciar, comparar, observar e realizar outras funções psíquicas.

O desenvolvimento da percepção viso-motora, que permite agarrar um objeto, por exemplo, inicia-se com o complexo de animação, que consiste na primeira forma específica de reagir ao adulto que interage com a criança. Isso ocorre quando a criança fixa o olhar no adulto, ouve a sua voz, sorri e se expressa por meio de movimentos rápidos de braços e pernas. Essa reação só ocorre diante do contato com quem convive diretamente com ela e não com os objetos ou outras pessoas.

O ato de pegar os objetos possibilita o desenvolvimento da coordenação viso-motora, pois pegar é uma das primeiras reações intencionais e dirigidas da criança. Na sequência, ela desenvolve a condição de mudar da posição deitada para gradativamente poder se sentar, tendo possibilidade de acompanhar com os olhos os movimentos das mãos. Após os seis meses de vida do bebê, esses movimentos se intensificam, permitindo que examine os objetos por mais tempo, interagindo com eles e tenha a possibilidade de observar outras coisas no ambiente, descobrindo, ao mesmo tempo, formas, cores e sons dos objetos, o que possibilita a formação das imagens.

Se as ações de ensino forem adequadas, na segunda metade do primeiro ano de vida, a criança já tem possibilidade de se movimentar sozinha. Ao engatinhar e ao andar, ela amplia as suas possibilidades de locomoção e de percepção, pois entra em contato direto com os objetos, o que antes só era possível com ajuda do adulto. Nesse momento, a participação do adulto altera-se, e a ênfase deve ser na comunicação, no direcionamento e no modelo de ações.

A compreensão primária da linguagem humana já se desenvolveu; agora a expressão oral, por meio da pronúncia das primeiras palavras, ganha importância. A criança busca nomear os objetos expressando sua curiosidade pelo mundo que a cerca, ampliando seu conhecimento do mundo físico.

Evidencia-se, dessa forma, que o primeiro ano de vida do bebê é caracterizado por uma dependência do adulto que garante a satisfação de necessidades fisiológicas e progressivamente amplia o seu contato com a realidade circundante, aproximando dos objetos e fenômenos que serão mediadores na formação de sua psique.

Segundo Beatón (2001), a intervenção pedagógica para promover o desenvolvimento infantil exige conhecimentos, consciência e intencionalidade por parte do adulto que educa a criança, considerando também que o profissional que planeja e propõe as ações de ensino só o fará com qualidade se tiver clareza da concepção de desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, de sociedade e de educação. Esses pressupostos revelam que a ação educativa não é neutra nem estática, e que o ser humano só se humaniza a partir da apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente.

É fundamental também a atividade conjunta e compartilhada do professor junto ao bebê, em uma ação educativa intencional e intensa. Nesse momento, é imprescindível que o professor valorize todas as formas de ações, de reações e de expressões da criança, pois essas consistem em ***comunicação direta com o adulto*** e possibilitam encaminhamentos para a ampliação do desenvolvimento.

Como mostra a Figura 4, a professora, em atividade conjunta e compartilhada, realiza movimentos e a criança, em intensa relação, imita-a, aprimorando a sua capacidade de observar, de reproduzir e, com isso, internaliza uma ação: a de brincar de *achar e esconder*.

Figura 4: Atividade conjunta e compartilhada



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Leonides Ezure (2019).

Figura 5: Trabalho com imagens



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Paraiso da Criança (2019).

Figura 6: Manipulação de objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Dulce Pizani Boareto (2019).

Quanto mais os professores efetivarem intervenções qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, com imagens, sons, cores, cheiros e barulhos diversificados, ocorrerá um processo mais intenso do desenvolvimento desses órgãos.

Na Figura 5, por exemplo, a professora direciona a atenção das crianças para a imagem, que se refere a um dos colegas e, nessa relação, nomeia, direciona e as crianças aproximam-se dos significados sociais do nome (seja próprio como de objetos e fenômenos), contribuindo para aprimorar a linguagem oral.

As principais conquistas no primeiro ano de vida são premissas da linguagem oral, com a emissão dos primeiros signos em forma de balbucios, surgindo os primeiros fonemas, por meio da imitação, originando novos motivos de comunicação na relação criança-adulto; aprimoramento do ato de se deslocar, principalmente com o domínio da marcha ereta – o andar, que amplia a capacidade da criança na exploração, na orientação e no deslocamento no espaço, alçando seus intentos na busca de objetos e, esses, por sua vez, convertem-se em objetos de seu conhecimento, procurando apreender suas propriedades e funções.

Essas conquistas marcam a transição de motivos e de interesses da atividade de comunicação emocional direta para a objetal-manipulatória. Com isso, evidencia-se que o professor deve planejar diferentes ações de ensino de

forma intencional e sistematizada, viabilizando a concentração da criança no objeto ou, ainda, aproximando-o de forma que ela o alcance, promovendo o desenvolvimento da preensão e seu posterior aperfeiçoamento.

A passagem da atividade da comunicação emocional direta para a atividade objetal manipulatória acontece pela mudança nos motivos e nas necessidades inseridos pela relação da criança com o adulto. Essa mudança está aliada as próprias conquistas do primeiro ano, que são: o andar, a compreensão e a assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetal-manipulatória (ELKONIN apud LAZARETTI, 2013).

É por meio da comunicação emocional direta com o adulto que serão produzidas, gradativamente, novas formas de relação da criança com o meio social. Nesse contexto surgem novos interesses e, consequentemente, a próxima atividade principal, que é a manipulação de objetos.

Como exemplificado na Figura 6, as crianças manipulam os objetos que agora podem ser alcançados e explorados, e, com a intervenção do professor, passará a compreender a função social desses.

Atividade Objetal-Manipulatória

A atividade principal que marca o período compreendido aproximadamente entre o 1º e o 3º ano de vida é a manipulação de objetos, denominado por Elkonin (1969) de ***atividade objetal-manipulatória.*** Nesse período,

> [...] a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta "criança-adulto" cede lugar à indireta "criança-ações com objetos-adulto". (ELKONIN, 1969, p. 214).

Quando, no desenvolvimento infantil, uma nova atividade eleva-se à categoria de principal, em momento algum a anterior deixa de existir. No caso em questão, a comunicação emocional direta não deixa de ter importância, atuando como uma linha acessória no desenvolvimento e, como protagonista, desenvolve-se a manipulação objetal. Os objetos que as

crianças manipulam carregam conteúdos sociais, culturais, morais e éticos, pois foram produzidos ao longo da história humana. Ademais, ressalta-se que a criança não captará o conhecimento da nossa história social, que está contida nos objetos, com a simples manipulação espontânea.

O adulto exerce papel imprescindível nesse momento, pois é quem apresenta à criança os objetos, ensinando-lhe a sua utilização e manipulação; e a criança, por sua vez, aprende por meio da observação e da imitação. Assim, quanto maior o contato da criança com objetos e brinquedos de características diversificadas, maior será a possibilidade de apreensão da cultura na qual a criança se encontra inserida.

Durante o primeiro ano de vida, o bebê já atua com objetos, mas a manipulação é externa e de maneira aleatória, da mesma maneira que usa a colher, o lápis e os demais objetos, ou seja, age de acordo com as propriedades externas e suas ações são reiterativas e de exploração.

A depender da qualidade da intervenção, da possibilidade de manipular e de agir com diferentes objetos, como mediadores nesse processo de aprendizagem, por meio da imitação e da observação das ações dos adultos e de pares mais desenvolvidos, a criança começa a dominar a ação manipulatória do objeto, lidando com os procedimentos operacionais que constituem o objeto fisicamente. Por exemplo, consegue segurar uma colher, um pente e outros objetos do seu entorno.

Com o domínio operacional do objeto, apreendido durante o primeiro ano, a criança começa a compreender a função social do objeto. Pode-se ilustrar esse ponto com o objeto colher, que serve para se alimentar. A criança chega a essa compreensão do uso do objeto porque vê o adulto utilizá-lo e, consequentemente, o imita. Ganha-se o domínio físico do objeto, apreende-se a sua função social e começa a orientar-se para saber: *Para que serve esse objeto? Como pode ser utilizado? O que se pode fazer com isso?* Essas perguntas passam a guiar as ações das crianças na aprendizagem com os objetos, principalmente, as ações *correlativas e instrumentais*.

As ações *correlativas* referem-se à atividade *de* estabelecer uma relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos ou entre suas partes, exigindo ações de empilhar, encaixar, de tampar, entre outros, de acordo com as propriedades dos objetos: tamanho, cor, forma e demais atributos. Entretanto, nas primeiras ações com esses objetos, muitas vezes, as crianças

não se atentam a essas propriedades, realizando combinações aleatórias; ao empilhar um jogo de argola, por exemplo, não notam as suas propriedades (ordenar por tamanho e forma) e empilham de qualquer maneira. Essa é uma primeira ação de ensino: permitir que as crianças explorem os objetos e realizem combinações de acordo com critérios próprios e também para conhecer e agir com o brinquedo.

Quando a criança esgotou a manipulação, uma segunda ação de ensino pode ser realizada quando o professor manipula junto com ela, mostrando e direcionando a sua atenção para as propriedades e para a ordem do empilhamento, armando e desarmando as argolas, permitindo a realização de uma atividade conjunta e compartilhada. Fazendo isso, o professor poderá introduzir atributos conceituais para comparar tamanhos (maior e menor), ordem (primeiro, segundo) e realizar estimativas, testando hipóteses. Ao aprender sobre essas propriedades conceituais contidas nos objetos, desenvolve-se ativamente a percepção visual e auditiva (MUKHINA, 1996).

As *ações instrumentais* são aquelas nas quais a criança usa uma ferramenta como instrumento mediador para agir sobre outro objeto, e sua ação depende da forma do objeto. Por exemplo, pegar a comida com a colher é muito diferente de fazer o mesmo diretamente com a mão, ou seja, na ação de apanhar o alimento para levar a boca, a colher passa a ser o instrumento mediador, reorganiza todo o movimento da mão, dirigindo sua ação. Essa reorganização da mão exige o estabelecimento de uma relação entre o instrumento e os objetos sobre os quais dirige sua ação, tais como: pá e areia; pincel e tinta; lápis e papel; colher e comida, além de outras relações (MUKHINA, 1996).

As ações correlativas e instrumentais atuam no desenvolvimento do pensamento ativo da criança, exige que ela estabeleça relações, compare, resolva problemas e comece a generalizar ações com outros objetos que tenham características comuns.

> Observando as ações dos adultos com os objetos, o pequeno se apropria das formas humanas da atividade prática objetivada. Na ação com os objetos, a criança descobre que muitos deles podem ser utilizados de modo similar. Este tipo de descoberta conduz à generalização não somente dos objetos similares (por alguma característica), como também a generalizar a experiência da atividade (MÚJINA, 1979, p. 54).

Esse processo é marcado pela formação da generalização na

utilização do objeto, bem como na apreensão de sua forma física (não existe somente um modelo de colher em nossa sociedade). A generalização surge primeiramente na ação e fixa-se, progressivamente, na palavra que os adultos ensinam às crianças, sempre na relação palavra-objeto. O adulto indica o objeto com o gesto e emite o nome do objeto, e, nessa relação, ocorrem as primeiras generalizações: "as palavras que o adulto ensina a criança a compreender e a utilizar sempre contêm uma generalização" (MUKHINA, 1996, p. 137). A criança aprende a atribuir à palavra as características do objeto; por exemplo, aprende que a *colher* é um objeto de cabo com uma parte côncava, podendo ser de plástico, de madeira, de alumínio, grande, pequena, de cores diferentes. Embora às vezes apresentem atributos externos distintos, o nome do objeto garante a sua função social comum: utensílio criado para levar alimentos à boca.

A linguagem oral, por meio da aprendizagem das palavras relacionadas aos objetos e às ações com eles executadas, é desenvolvida por meio das relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto. Para Chaves e Franco (2016),

> O domínio da linguagem, mediado pelo outro, possibilita uma nova configuração da consciência. Por ser a linguagem essencial no desenvolvimento da principal neoformação desse período, frisamos quanto o ensino será imprescindível nessa conquista. "A comunicação com adulto que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constitui ensinando a atuar com ele e por meio deles (Martins, 2013, p. 299)". As primeiras palavras irão originar-se dos sons que a criança consegue assimilar, por imitação da fala do adulto. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121, aspas no original).

A etapa pré-linguística do desenvolvimento do psiquismo, que ocorre no primeiro ano de vida, antecede o domínio da linguagem. Os primeiros sons do bebê são apenas ruídos, tais como o próprio choro, seguidos de murmúrios e balbucios. Vygotski (1996) ressaltou:

> [...] a relação entre atividade objetal manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, afirmando que a criança é capaz de pronunciar alguns sons e palavras ou equivalentes funcionais das palavras já no primeiro ano de vida, mas é no período de dois a três anos que se verifica ampliação de seu vocabulário por meio do domínio da face fonética da palavra. (VYGOTSKI, 1996 apud CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Mukhina (1996) frisa que há uma relação entre a atividade objetal-manipulatória e a linguagem na criança, pois, no primeiro ano de vida, já é capaz de pronunciar alguns sons. Contudo, entre dois e três anos observa-se o desenvolvimento do vocabulário.

Na medida em que a atividade principal objetal-manipulatória surge na criança, há maior interesse nos objetos e, consequentemente, nas funções sociais que esses desempenham. Por isso, a ampliação de vocabulário permite expandir a compreensão da linguagem oral emitida pelo adulto, atendendo aos pedidos, dirigindo-se conforme é chamado, agindo conforme indicações verbais dos adultos, e, concomitantemente, essa própria linguagem da criança se desenvolve ativamente, comunicando-se cada vez mais aprimorada por meio de palavras e frases (MUKHINA, 1996).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem surge no decorrer do processo histórico, por meio da mediação com o outro. O adulto dá nome aos objetos para a criança e apresenta-lhe os significados. A partir do momento que começa a falar as primeiras palavras, dá-se início ao

> [...] processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil. (DAVYDOV, 1988, p. 41).

As conquistas da criança no que diz respeito ao conhecimento dos objetos e à sua exploração por meio da atividade objetal-manipulatória, junto ao desenvolvimento da linguagem, permitem criar possibilidades para uma nova forma de atividade, que se tornará atividade principal no período seguinte.

Elkonin (1969) salienta que o adulto ensina a criança como se devem manusear as coisas e no decorrer da aprendizagem. A criança não somente conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática.

Para tanto, as intervenções pedagógicas devem visar o pleno desenvolvimento das crianças e devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade. Cabe ao professor, nesse período, oportunizar aos alunos materiais diversificados, que

tenham cores, texturas, tamanhos e formas variadas, fazendo relações com a função social dos objetos e das imagens.

A criança aos poucos vai transferindo uma ação realizada sobre um objeto, a qual foi aprendida em uma dada situação, por exemplo: usa a colher de tomar sopa em outras situações, como usar a colher para comer sobremesas, iogurte, cozinhar, entre outros.

Quando a manipulação objetal começa a perder o status de atividade principal, a criança inicia o uso de situações imaginárias ao manipular os objetos. Passa a desejar manipular cada vez mais os objetos utilizados pelos adultos; contudo, na maioria das vezes, não pode fazê-lo. O recurso para superar esse obstáculo reside na substituição do objeto real e ideal (no momento inacessível) para a realização daquela ação por outro que o substitua, momentaneamente. Exemplificando: a régua se torna um pente que a criança passa pelos cabelos da boneca na inexistência do objeto pente. Nesse momento, ela separa o objeto real do esquema da ação, utilizando-se da situação imaginária. Para ela, é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos para esse fim desenvolvidos. Isso ocorre porque o objetivo da criança é executar a ação da forma mais próxima possível da realizada pelos adultos.

Nesse período, não há sequência lógica como nas ações sociais realizadas pelos adultos com os objetos, a criança faz mecanicamente o ato e pode repeti-lo várias vezes. "Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações" (ELKONIN, 1998, p. 229), ou seja, a sequência lógica da ação lúdica começa a refletir a sequência lógica da vida das pessoas, as quais são premissas para a brincadeira de papéis sociais.

Brincadeira de Papéis Sociais

Devido ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica, e da ampliação da atividade anterior de manipulação dos objetos, criam-se novas possibilidades para o surgimento de uma nova atividade principal: ***a brincadeira de papéis sociais***. Para Lazaretti (2017),

> Na ação e manipulação com os objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais. Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e diri-

> girem ações com objetos inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações sem a orientação do adulto, sem o modelo de ação. É condição para aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso. (LAZARETTI, 2017, p.130).

A brincadeira de papéis sociais surge, no cerne da atividade objetal-manipulatória que vai se extenuando como fonte de desenvolvimento, no entanto, não basta apenas a apropriação dos procedimentos sociais de ação com o objeto, pois a criança passa a demonstrar interesse pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Deste modo a atenção volta-se novamente para as ações das pessoas, fazer o que o adulto faz será o tema da brincadeira de papéis, atividade que emerge como guia na transição à idade pré-escolar.

Figura 7: Brincadeira de papéis sociais



Fonte: Centro Municipal Educação Infantil Professora Aracy Lopes Pompeu (2019).

Na Figura 7, os alunos estão brincando de médico e de paciente. Quando assume o papel em uma brincadeira, o aluno a conduz de acordo com as regras de ação latentes àquela função social. É nesse contexto que se desenvolve o autocontrole ou a autorregulação da conduta ao se submeter às exigências do papel com suas funções e regras estabelecidas.

Segundo Pasqualini (2014) a criança aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los durante o tempo da brincadeira, assumindo papéis com condutas próprias. Assim a intervenção intencional do professor é essencial para que a brincadeira de papéis sociais se torne o meio para o desenvolvimento dos alunos na pré-escola.

A brincadeira de papéis apresenta uma estrutura que se inicia por uma ação lúdica isolada com determinado objeto real. Na ausência desse

objeto, surge o substitutivo do real, que é o objeto imaginário, inserido em uma ação lúdica que se articula às ações de acordo com uma lógica entre si que reflete as ações reais cotidianas da vida das pessoas, que são reproduzidas no interior da brincadeira de papéis.

Dessa forma, o *motivo* da brincadeira é representar pessoas em suas ações e relações, tendo como conteúdo a atividade humana, apropriando-se de conhecimentos, valores, normas sociais, regras de comportamento, e ocorre de acordo com procedimentos peculiares tais como: escolher enredo (motorista e passageiro; vendedor e comprador; médico e paciente, entre outros); assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto ao outro e executar as ações lúdicas de acordo com o modelo de papel assumido, utilizando-se de diferentes meios representativos – fala, ação, mímica, gesto, trejeitos e a respectiva atitude em face do papel - que seguem uma continuidade lógica de ações tais como ocorre no dia a dia das pessoas em suas atividades sociais (ELKONIN, 1998; LAZARETTI, 2016).

Para que ocorra o enriquecimento e o aprimoramento dessa atividade principal, é fundamental que a escola e, em específico, o professor enriqueçam, ampliem e diversifiquem conteúdos de enredo e de argumentos por meio de : a) ações dirigidas - propor espaços, materiais e enredo de brincadeiras; b) ações compartilhadas - inserir-se nas brincadeiras das crianças, brincando com elas, assumir o enredo, provocando diálogos, hipóteses, de acordo com o conteúdo e papel assumido. Na prática pedagógica, momentos para brincadeiras de papéis devem ocorrer todos os dias, como tarefas permanentes e inseridas no planejamento docente, alternando espaços, materiais, horários em ações dirigidas, compartilhadas ou opcionais.

Por meio da brincadeira, além das relações sociais, ampliam-se as ações de independência, aprimorando os domínios sobre os fenômenos, sobre os objetos e sobre a realidade social. De acordo com Martins (2007), "As atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e também sobre si mesma. Portanto, suas conquistas sobre o mundo surgem como consequência da qualidade de sua participação sobre ele" (MARTINS, 2007, p. 65).

Esse período requer ampliação e enriquecimento das atividades com vistas a suprir a curiosidade infantil por meio da exploração de

possibilidades e de limites, propiciando à criança a "ampliação do universo de significados adquiridos" (MARTINS, 2007, p. 64).

A intervenção educativa do adulto é decisiva para que ocorram as mudanças próprias ao desenvolvimento psíquico, pois, a partir do quinto ano de vida, a criança vai paulatinamente compreendendo a complexidade das atividades e das funções sociais que os adultos desempenham. Essa ação possibilita-lhe a execução de ações que garantem o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Além disso, nesse período mantém-se o *status* das brincadeiras de papéis sociais como atividade principal, mas origina-se na criança o interesse por atividades produtivas, tais como: produções gráficas, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais e outros. Esse é um momento de grande desenvolvimento psíquico. A ênfase está na representação do papel, isto é, em agir sobre os objetos da forma como um determinado adulto age (dar de comer com a colher como a mãe faz, por exemplo). Conforme vai se desenvolvendo, a criança se torna cada vez mais exigente quanto às suas interpretações de papéis, realizando-os com mais veracidade e força de convicção, imprimindo as experiências advindas de suas percepções.

Para Lazaretti (2017), "a tarefa do professor consiste em, gradativamente transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para atividade produtiva" (LAZARETTI, 2017, p. 136). Tais atividades requerem a proposição de conteúdos e de objetivos que permitam o avanço significativo no processo de aprendizagem, produzindo o novo em seu desenvolvimento e a capacidade de construir conhecimentos que vão além da simples reprodução.

Mukhina (1996) trata do desenvolvimento das formas produtivas de atividades, sobre dois aspectos: atividades plásticas e atividades construtivas. Nas atividades plásticas, a autora ressalta as produções gráficas. Para a criança, o desenhar é uma brincadeira na qual, inicialmente, retrata traços genuinamente imitativos; posterior e progressivamente, a criança começa a aperfeiçoar e a ter consciência de que essa ação tem um significado e que o resultado dessa atividade expressa uma ideia, a depender da qualidade das intervenções pedagógicas. Nas palavras da mesma autora,

> Esse aperfeiçoamento passa por um longo processo: o desenho infantil reúne distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também

> de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto. (MUKHINA, 1996, p. 167).

Ademais, no processo de ensino, o professor deve propor aos alunos a observação e o contato tátil de diferentes elementos para que possa sentir e perceber as formas, fazendo com que sejam ampliadas as possibilidades de representação dos alunos, bem como as suas impressões acerca do objeto, adicionando novos elementos que lembrem o objeto real.

A atividade construtiva se reporta a uma construção que se assemelha ao desenho e à modelagem, mas com linhas explícitas próprias, que, segundo Mukhina (1996), "requer uma organização diferente da do desenho" (MUKHINA, 1996, p. 173). Nesse sentido, a utilização de materiais diversificados é essencial para desenvolver a capacidade criadora, propondo-se, por exemplo, construir uma casa, um carro, um barco, móveis com diferentes materiais não estruturados, como caixas, pedaços de tecidos, papéis, material reciclável, entre outros. Para Mukhina (1996), "A construção para brincar torna as crianças mais solidárias, pois as acostuma a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e defender suas ideias." (MUKHINA, 1996, p. 177).

Assim como o desenho, a colagem e a modelagem exigem do aluno a elaboração de estratégias que antecedem à sua construção, pois ele precisa imaginar e planejar a execução.

Por meio das brincadeiras de papéis sociais e das atividades produtivas, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que adquire autonomia em suas ações. Diante disso, indaga-se: Por que brincar e realizar atividades produtivas é tão importante na educação infantil?

Para Vygotsky (1991), que foi citado por Ottoni e Sforni (2012), a brincadeira é a atividade que promove a criação de uma fonte de desenvolvimento das crianças pré-escolares, denominada *zona de desenvolvimento proximal*. Segundo o autor russo, tal desenvolvimento ocorre pelo fato de que, na brincadeira, a criança tenta se aproximar ao máximo das ações do adulto, agindo por assim dizer como se fosse o próprio adulto.

Dentre as funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da brincadeira, Ottoni e Sforni (2012) assinalam o pensamento abstrato. Sobre ele, destaca-se o marco do substituto lúdico, pois, "à medida que

a criança opera com o significado das coisas, substituindo as próprias coisas, é possibilitada a gênese do pensamento abstrato" (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 2401).

Considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico infantil, Ottoni e Sforni (2012) destacam outros motivos pelos quais a atividade lúdica pode ser considerada como aquela que mais influencia o desenvolvimento da criança pré-escolar. Ressaltam-se alguns pontos principais:

> 1) É no interior da própria atividade lúdica que podem surgir os motivos para a atividade de estudos [...].
>
> 2) Ao imitar as ações humanas, a criança ativa funções psíquicas como, atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio [...].
>
> 3) A imitação/criação de diferentes papéis sociais que se fazem presentes no "faz-de-conta" permite a criança a ampliar seu conhecimento sobre a atividade humana [...]. (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 2402-2403).

Lazaretti (2017), a partir do entendimento de como se processa o desenvolvimento da criança no período pré-escolar, frisa a importância de se considerar a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas no trabalho educativo e apresenta alguns direcionamentos sobre qual ensino deve ser destinado nesse período escolar. A autora destaca que "[...] A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança – adulto – social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações" (LAZARETTI, 2017, p.132), e continua:

> Uma premissa importante a se considerar: compreender esse período do desenvolvimento e suas características é importante e essencial, porém não é suficiente para se organizar o ensino. Esse conhecimento responde a uma das faces desse processo, ou seja, quem é o **SUJEITO** a quem destino o ensino? A partir dessa pergunta é preciso refletir sobre outras questões fundamentais: Quais conteúdos são essenciais para que o ensino possa potencializar esse **DESENVOLVIMENTO**? Quais **OBJETIVOS** são representativos para essa tarefa? Quais **RECURSOS** e **ESTRATÉGIAS** são mais adequados? Para responder a essas questões uma palavra sintetiza: **CRITÉRIO.** (LAZARETTI, 2017, p. 145, destaques no original).

Como destaca a pesquisadora, nesse período, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento e ao papel social desempenhado.

Ressalta-se que a execução desse papel não é um fim em si mesmo, mas tem sempre um sentido auxiliar na formação de seu intelecto.

A encenação que é quando a criança atua por intermédio do brinquedo e a interpretação pessoal das tarefas sociais pela própria criança contribuem para o desenvolvimento do argumento, o qual depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções decorrentes dessas atividades constitui-se em um obstáculo para que se desenvolvam os temas das brincadeiras. Quanto mais estreito for o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótonas e pobres serão as tramas de suas representações. Por essa razão, Moya, Sforni e Moya (2019) afirmam que a atuação pedagógica sobre a brincadeira de papéis deve visar à ampliação do repertório cultural da criança, propiciando, assim, condições para que ela tenha ricos conteúdos para imitação e criação. As autoras ainda ressaltam:

> Não se trata de interferir diretamente na brincadeira da criança, definindo do que e como ela deve brincar, mas de propiciar o seu enriquecimento cultural para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia. (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 132).

Deve-se considerar que todo processo de mudança é necessário e impulsiona o desenvolvimento de neoformações psíquicas, as quais, quando recebem intervenções coerentes, desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não obstante, esse não é um processo tranquilo, pois quando, no decorrer dessa transição, ocorrem momentos críticos em que rupturas e mudanças não são superadas de forma adequada, acontecem os momentos de crises.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é compreendido como um período de crise, considerando as contradições nos motivos e nos sentidos. A criança ainda brinca, mas a brincadeira já representa os motivos genuínos: não basta fazer o que o adulto faz, por meio da brincadeira; agora a criança quer saber o que o adulto sabe, inserindo-se novos interesses em conjunto de obrigações e regras essenciais que compõem a organização escolar, como responsabilidade, disciplina, pontualidade, apreensão e sistematização de conhecimentos novos, aspectos esses que se tornam essenciais para a criança iniciar sua atividade principal: a atividade de estudo. Para Asbahr (2017),

> [...] entender a atividade de estudo como atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). (ASBAHR, 2017, p. 171).

Compreende-se, assim, que essas são ferramentas essenciais, mas que não agem por si só para a objetivação do pensamento teórico, sendo necessária a mediação realizada pelo professor entre signos e instrumentos, a fim de que o aluno compreenda a importância da atividade de estudo para o seu desenvolvimento.

Embora na idade pré-escolar a criança já se encontre em uma fase inicial e tenha contato com atividade de estudo, essa ainda não se apresenta como atividade principal, sendo necessário pensar em ações dirigidas que resultem em uma não ruptura dessa passagem, buscando maior integração dentro da Educação Básica. Marega (2010) cita as palavras de Elkonin, que "alerta que não são todas as crianças que estão preparadas para o estudo" (MAREGA, 2010, p. 89), haja vista que muitas ainda têm os aspectos externos da escola como interessantes, como as salas de aula, o prédio da escola etc. e não propriamente o conteúdo que ali se trabalha. Por isso, considera-se que o professor tem papel imprescindível na inserção do aluno no processo de escolarização e deve sensibilizar-se quanto aos estudos e à necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento integral do aluno.

Na medida em que a criança é colocada em brincadeiras que simulem situações cotidianas, ela supera os obstáculos impostos por meio dos argumentos oriundos das relações em que a criança estabelece em seu entorno, pode-se considerar a possibilidade de avanço no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a criança torna-se cada vez mais voluntária às tarefas que requerem atenção, memória e percepção.

Conforme propõe Vygotsky (apud FACCI, 2003), esse interesse não ocorre espontaneamente, mas requer uma organização do processo pedagógico. Essa organização deve ocorrer por meio das atividades produtivas, pois se exige dos alunos a elaboração de um planejamento para execução

de ações que irão se complexificando no decorrer de seu desenvolvimento. Ao se propor um jogo como amarelinha, gato e rato, bola ao cesto, acerte o alvo, boliche, os alunos inicialmente brincam, e para que essa ação possa ser visualizada como uma atividade produtiva, eles devem almejar um resultado/produto, ou seja, deve haver a internalização das regras do jogo. Outro exemplo desse processo no qual o aluno passa a tomar consciência das finalidades das ações é o desenho, como destaca Mukhina (1996):

> Quando uma criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando atividade produtiva. Mas, quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem. (MUKHINA, 1996, p.179).

As atividades produtivas fazem parte das ações significativas que promovem o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido,

> Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação entre outras. (LAZARETTI, 2017, p. 137).

É importante destacar que as atividades produtivas não devem ser propostas com o fim em si mesmas, ou seja, modelar, desenhar e construir apenas para executar tais ações, mas essas atividades devem ser inseridas, assim como outras, no interior de tarefas articuladas a conteúdos curriculares.

O desenho, a pintura e a modelagem apresentam conteúdos a serem ensinados, no componente curricular de Arte, mas também os registros de conteúdos de outros componentes podem ser realizados por meio dessas atividades. Por exemplo, no componente curricular de Geografia, ao trabalhar o conteúdo de localização espacial entre diferentes ações, como conhecer e representar o espaço por meio de desenho, pode-se também construir uma maquete com diferentes objetos. Essa ação envolve uma atividade produtiva que favorece o desenvolvimento da percepção espacial, entre outras.

Esse processo não ocorre de forma natural, mas precisa da

intervenção pedagógica do professor para desenvolver a capacidade de planejar as próprias ações, ou seja, precisa ser formada na criança, por meio do ensino, a capacidade decisiva para a atividade de estudo. É importante destacar que o professor, por meio de ações intencionais, provocará no aluno a necessidade e o hábito de estudo.

Atividade de Estudo

A ***atividade de estudo*** é a atividade principal do desenvolvimento na idade escolar, período marcado pelo ingresso da criança no Ensino Fundamental, quando ela passa a interagir com conceitos científicos por meio do ensino sistematizado, assumindo o papel de aluno. A partir dessa atividade, seu psiquismo requalifica-se, resultando em modificações importantes em seu desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Para Elkonin (1986),

> A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, através desta se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. (ELKONIN, 1986, p. 99).

Esse mesmo entendimento pode ser observado nas palavras de Davydov e Márkova: "no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo" (DAVYDOV; MARKOVA, 1987, p. 323). Além disso,

> O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

As crianças não chegam ao Ensino Fundamental com o desenvolvimento do pensamento e condutas necessárias à apropriação desse conteúdo principal da atividade de estudo, mas isso ocorre à medida que o ensino é organizado com a intenção de propiciar esse desenvolvimento. Inicialmente, as crianças têm curiosidades sobre diversos assuntos, o que deve ser estimulado para que sejam transformados em motivos para aprendizagem. Os alunos iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental na expectativa

de ler, escrever e aprender novos conhecimentos, elementos que os impulsionam para atividade de estudo.

Nesse período, outras atividades se fazem presentes na vida das crianças e também contribuem para o desenvolvimento delas; são as atividades acessórias como o jogo e o trabalho (ajuda nas tarefas domésticas). As crianças não deixam de brincar; essa atividade continua presente, pois, segundo Elkonin (1978), as crianças apreciam especialmente jogos de movimento, com regras e que, em sua grande maioria, são coletivos.

Nesses jogos são desenvolvidos traços, como o autodomínio da conduta, a capacidade de observar e de se orientar, a ajuda mútua, a disciplina, entre outros. Sobre a colaboração da criança nas tarefas da família, Elkonin (1978) considera que ela desenvolve na criança uma atitude responsável diante de suas obrigações, e "Aprende a levar em conta as necessidades dos demais, se sente membro do grupo familiar e coloca sua parte no trabalho geral da família" (ELKONIN, 1978, p. 528). Essas atividades, porém, são consideradas acessórias, sendo a atividade de estudo a principal para o desenvolvimento da criança nesse período da vida.

A centralidade da atividade de estudo no desenvolvimento está vinculada à relação entre pensamento e linguagem. A palavra, na qualidade de conceito, sejam eles cotidianos ou científicos, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual (SFORNI, 2004). Todavia, ao ter contato com conhecimento científico, o aluno começa a desenvolver a capacidade de abstração e de generalização mais amplas do que as oferecidas pela vida cotidiana.

É importante não confundir toda prática realizada por alunos e professores na escola como atividade de estudo, assim como não são denominados dessa forma todos os modos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos, mas somente aqueles que possibilitam a autotransformação do aluno. Isso fica mais claro ao observar que o conteúdo principal da atividade de estudo é a apropriação das ações mentais com os conceitos científicos, que levam à formação do pensamento teórico. Davydov (1988) assevera a esse respeito:

> No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante

> neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação [plano interior das ações]). (DAVYDOV, 1988, p. 176).

O autor supracitado ainda destaca que há dois tipos de pensamento: o pensamento empírico e o pensamento teórico (DAVYDOV, 1988). O pensamento empírico surge por meio da observação e da comparação entre os fenômenos e os objetos; o conhecimento, desse modo, não está orientado para o aprofundamento ao ponto de superar simples aparência do objeto estudado e chegar à sua essência. Os conceitos espontâneos são elaborados dessa forma, basta pensar no modo como se formam os conceitos como de calçado, de mobília, de material escolar, dentre outros. De acordo com Sforni (2004),

> [...] as associações são guiadas apenas por atributos externos. Por isso, o esquema empírico de generalização e abstração serve como organizador do real, porém não contribui para a criação de novos conhecimentos; apenas diferencia e classifica os objetos e fenômenos e os denomina com novos termos. (SFORNI, 2004, p. 65).

Exclui-se, assim, a função essencial do conceito no ato mental, que consiste em "assegurar a abertura de novas facetas do objeto e do avanço para seu conteúdo, e não em comparar os objetos com traços já conhecidos" (DAVYDOV, 1982, p. 115). Já o conceito teórico dá-se mediante um processo que busca analisar o objeto dentro de um sistema conectado de fenômenos e de objetos, o qual é observado em seu processo de transformação e não apenas em seu resultado final. Esse movimento de pensamento parte do aspecto mais abstrato do objeto para atingir o seu aspecto mais concreto.

O problema apontado por Davydov (1982) é que muitas vezes a escola ensina conceitos científicos que exigem um pensamento teórico, com procedimentos que são próprios do pensamento empírico. Desse modo, os conceitos ficam presos à definição e à apresentação de exemplos que ilustram o conceito, como se conceitos fossem apenas nomes que são dados aos objetos e aos fenômenos.

A formação do pensamento teórico requer do aluno a realização de procedimentos cognitivos mediados pelo conteúdo. Para que isso se efetive, destaca-se a atividade investigativa, que busca soluções de problema

em que o aluno se coloca na atividade de aprender realizando ações mentais possibilitadas pelos conteúdos de ensino. Os componentes fundamentais da consciência teórica são: a reflexão substancial, a análise, o planejamento (plano interior das ações). Essas ações mentais são partes da atividade de estudo no trabalho com o objeto de ensino. Os componentes da consciência teórica são explicitados a seguir:

Reflexão: "consiste na tomada de consciência por parte do sujeito das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema" (SEMENOVA, 1996, p. 166). Como afirma Sforni (2004), esse é pensamento ausente na ação mecânica ou instintiva, quando os alunos apenas repetem procedimentos repassados pelo professor. Isso significa que, na atividade de estudo, não basta que o aluno resolva de modo adequado a tarefa proposta pelo professor, mas que compreenda as razões de resolvê-la de um determinado modo. Nesse sentido,

> Observar a promoção dessa capacidade nos alunos implica estar atento ao plano intrapsíquico, à presença e à qualidade das negociações entre os próprios alunos e destes com o professor acerca dos critérios utilizados na resolução das tarefas. (SFORNI, 2004, p. 117).

Análise: "visa levantar o princípio ou modo universal" (SEMENOVA, 1996, p. 166) para a resolução de diferentes tarefas. Por meio da análise, o aluno chega a uma estrutura conceitual básica que o possibilita fazer generalizações conceituais e aplicá-las a casos particulares. De acordo com Sforni (2004), a capacidade de análise desenvolve-se à medida que os conceitos não são apresentados pelo professor de modo rígido, apenas vinculados à definição verbal, mas quando são apresentados de forma vinculada às atividades humanas que podem ser compreendidas por meio do conceito apresentado.

Plano interior das ações: é onde se evidencia a capacidade de operar mentalmente com o conceito que foi objeto de ensino. O plano interior das ações é o que "assegura a sua planificação e a sua efetivação mental" e constitui-se na "capacidade de antecipar ações" (SEMENOVA, 1996, p. 166), ou, como explica Sforni (2004), "é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento" (SFORNI, 2004, p. 117).

O resultado desse processo é o desenvolvimento da capacidade

de operar mentalmente com os conceitos, de modo que eles se transformam em conteúdos e instrumentos do pensamento, ferramentas mentais que modificam a imagem subjetiva da realidade objetiva, propiciado ao aluno maior inteligibilidade do real.

Para Davydov (1988), os conhecimentos de um indivíduo e as suas ações mentais (abstração, generalização etc.) formam uma unidade, de modo que o domínio desses conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Em outras palavras, enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, as capacidades e os procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa. Agregando à discussão, Davydov (1988) complementa dizendo que,

> Os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de estudo, também constituem a necessidade da atividade de estudo. Como se sabe, a atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações correspondem aos motivos. Na formação dos escolares pequenos, é da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. [...] Portanto a necessidade da atividade de estudo estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, assimilar os procedimentos de reprodução ativa destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientadas para a resolução de tarefas de aprendizagem. (DAVÍDOV, 1988, p. 26).

No processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, não apenas as funções psíquicas superiores se requalificam, mas também a própria conduta. Por conta dessa característica percebe-se que, aos poucos, a criança passa a dominar o próprio processo de assimilação dos conhecimentos, já que adquire os motivos e os meios necessários ao seu cumprimento.

Para Davydov e Márkova (1987), os meios de organizar os conteúdos escolares determinam o pensamento que se quer formar. [...] "se o que se deseja formar é o pensamento teórico, desde os anos iniciais é indispensável o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores próprias desse tipo de pensamento e a capacidade para o estudo". (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

> Em outras palavras para formar nas crianças uma autêntica atividade de estudo na escola é necessário introduzir desde o primeiro ano cursos sistemáticos de linguística, matemáticas e outras disciplinas escolares. Sobre a sua base é indispensá-

> vel, desde o começo mesmo, estruturar nos alunos do primeiro ano as formas iniciais do pensamento abstrato, teórico. (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

A atividade de estudo é dependente de um processo de ensino intencional, planejado, sistemático e que tenha como conteúdo o conhecimento científico, na intenção de que se desenvolva o pensamento teórico. Entretanto, para que isso se efetive, o ensino deve estar organizado para que os alunos assimilem os objetos de conhecimento, desenvolvendo um pensamento que opera com base em conceitos científicos.

Na atividade de ensino, compete ao professor promover o desenvolvimento de seus alunos e propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico que também estabelece na criança motivos de ações para a aprendizagem. Como indicam Moura et al. (2010),

> As ações do professor na organização do ensino devem criar, no aluno, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. (MOURA et al., 2010, p. 2016).

Desse excerto é possível concluir a importância do papel do professor na atividade de ensino, por meio de uma intervenção significativa com aluno na atividade de estudo, formando uma atividade dialética, pois apresenta motivos apropriados no processo de humanização. Bernardes (2006), referindo-se às atividades de ensino, argumenta:

> No caso da ***atividade de ensino***, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico - científico elaborado sócio -historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos alunos por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na ***atividade de aprendizagem***, o motivo é definido pela necessidade de o aluno se apropriar do conhecimento sócio histórico tornando-se herdeiro da cultura humanizando-se. (BERNARDES, 2006, p. 239).

Outra característica importante da atividade de estudo é atividade conjunta e coletiva, essencial da atividade de ensino, pois a assimilação do conhecimento tem em sua gênese a atividade conjunta. Assim,

defende-se a formação dos coletivos infantis como uma possibilidade de potencialização do desenvolvimento do pensamento teórico, das funções psicológicas superiores e da geração de motivo à atividade de estudo. Isso se dá, de acordo com Moura et al. (2010),

> [...] quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se de prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural em acordo com o que preconiza Vigotski. (MOURA et al., 2010, p. 225).

É de suma importância que o planejamento de ensino contemple a sistematização das atividades conjuntas e coletivas, pois os alunos se tornam cada vez mais independentes no espaço escolar, haja vista que surgem novas preocupações, novos interesses e novas interações pessoais.

Frente aos aspectos da atividade de estudo e à sua constituição, destacam-se elementos para que se possa dar sequência à periodização do desenvolvimento humano. O primeiro está diretamente ligado à organização do ensino, com vistas à efetivação da aprendizagem, a qual promove o desenvolvimento do aluno. Nesse processo, cabe ressaltar que apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de um ensino sistematizado, organizado, intencional, tendo a atividade de estudo um aspecto propulsor da capacidade de estudo. No processo de desenvolvimento, emerge a próxima atividade principal, a comunicação íntima pessoal. Nesse fase, as relações entre os adolescentes têm uma característica peculiar entre seus pares e os adultos. A seguir, essa atividade é abordada de modo mais detalhado.

Comunicação Íntima Pessoal

No início da adolescência, a atividade principal é a ***comunicação íntima pessoal,*** por meio da qual as relações das pessoas adultas são reproduzidas pelo jovem no grupo que está inserido. Os companheiros do grupo interagem e definem normas de convívio social. O adolescente manifesta seu ponto de vista no que diz respeito ao mundo e à interação entre os sujeitos, desenvolvendo perspectivas de mudanças. Em decorrência disso,

busca no grupo uma afirmação pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe.

Essa forma de comunicação íntima reproduz com os companheiros relações existentes entre as pessoas. Convencionam-se regras, normas morais e éticas no grupo e forma-se seu caráter voluntário. Seu desenvolvimento intelectual apresenta grande avanço, pois passa a pensar por conceitos abstratos, o que se torna suporte para a formação da consciência social, para ampliação do conhecimento nas diversas áreas: Ciência, Arte, Filosofia, Matemática, Cultura, entre outras. Ao estudar esse período do desenvolvimento, Belieri (2017) afirma que,

> Elkonin considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. (BELIERI, 2017, p. 64).

Isso é expresso por Elkonin ao considerar que, geralmente,

> Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais. (ELKONIN, 1969, p. 552).

A relação do adolescente com o conhecimento é também discutida por Leontiev, que afirma:

> Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade. (LEONTIEV, 2004, p. 309).

O conteúdo do seu pensamento se converte em convicção interna, descoberta de interesses, de desejos e de propósitos. Ele forma pontos

de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, sobre o futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Os períodos do desenvolvimento humano podem acontecer mais cedo ou mais tarde com relação aos tempos aqui aproximados, além disso, na transição de um período do desenvolvimento para o outro podem ocorrer as crises. Em decorrência dessas, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade, ou seja, é um processo que ocorre por via revolucionária e não por via evolutiva. Esse processo se apresenta com características indefinidas e é difícil determinar o momento de seu começo e fim. As crises são indícios de necessidade interna de mudança de um período para outro e refletem a contradição entre o modo de vida, as suas interações e as suas possibilidades de ampliar as suas capacidades.

Para Anjos e Duarte (2017), "Não obstante as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, ou seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo" (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 197).

A organização do trabalho pedagógico não deve se dar de forma isolada, pois, nesse período, destaca-se que a atividade principal comunicação íntima pessoal valoriza grandemente a formação de grupos. Nessa perspectiva, a escola deve trabalhar questões que envolvam o grupo, atendendo as especificidades da coletividade, considerando que essa é de grande importância para os adolescentes. Anjos e Duarte (2017) destacam que "[...] se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para educação desenvolvente" (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 201).

Posteriormente, a atividade principal passa a ser a ***atividade profissional/estudo***, na qual o sujeito se apropria dos conhecimentos necessários à sua atuação profissional e passa a ocupar um novo lugar na sociedade: o de trabalhador.

Partindo dessas premissas, originam-se novos motivos de atividade, isto é, o caráter da atividade de estudo volta-se para os aspectos profissionais. Anjos e Duarte (2017) consideram que

> A escola, desse modo, deve fazer o seu papel para o desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimentos sistematizados nos alunos, considerando-se até mesmo o importante papel das etapas da escolarização da criação de tais necessidades. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 202).

Nessa seção, destacaram-se os principais conceitos ligados ao desenvolvimento humano.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade, precisamos ter clareza sobre a Concepção de Campo e a Concepção de Escola do Campo, considerando que o termo Campo, não pode ser apenas conceitual de território, lugar ou espaço de vida das pessoas que vivem da agricultura, pois o termo vai muito além, envolvendo particularidades dos sujeitos que ali vivem e sobrevivem. Portanto, é preciso reconhecer as especificidades do campo, bem como a sua diversidade.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Ao tratarmos sobre os "sujeitos do campo", precisamos ter clareza que, [...] não é somente o espaço geográfico ou a produção da existência que determinam tais sujeitos, mas também o sentimento de pertença, que é subjetivo, entre outros fatores de vinculação necessários para a construção de identidades coletivas (MARTINS, 2020).

Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo nas instituições de ensino do campo, é necessário ir além do domínio dos conteúdos escolares, sendo primordial adotar abordagens distintas ao lidar com esses conteúdos, uma vez que é necessário ajustá-los à realidade do contexto campesino, tendo em vista que o campo difere das condições urbanas, especialmente no que se refere aos alunos.

Os povos do campo têm como base de sua existência o território, o lugar onde moram, suas relações sociais, seu modo de vida que fortalecem e constituem suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Para tanto, é indispensável a implementação de políticas para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental, sendo a educação parte importante desse processo.

É necessário pensar uma educação para os sujeitos do campo, direcionada a seus interesses, suas necessidades, sua identidade, e de preferência que seja no próprio local, sem a necessidade de grandes

deslocamentos, ou ainda, que não seja desvalorizada em detrimento da educação das zonas urbanas.

Uma Educação do Campo que se identifica pelos seus sujeitos, que traga como referência as suas especificidades de modo a incluí-los na sociedade, enquanto sujeitos de transformação, ativos e participativos. Para tanto, o trabalho desenvolvido na escola do campo precisa ser do campo e no campo, e não para o campo. "No campo", pois o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e "do campo", pois o povo tem o direito a uma

educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p.26).

Deste modo, a concepção de escola do campo nasce mediante ao movimento de educação do campo, visando o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo.

Vejamos a educação do campo nos marcos da escola pública, nesse sentido, partiremos do estudo da LDB, Lei nº 9.394/96 e do movimento social provocado pelos sujeitos do campo através da articulação para se ter a conquista da escola do campo dentro das normas oficiais do Estado. Assim, a escola rural ganha dimensões sociais no campo do direito, isto é, na legalidade via Estado.

O campo de ação da escola é marcado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que orientam e dão legitimidade à escola do campo no marco institucional e reconhecem os sujeitos do campo em sua diversidade, pluralidade cultural e modos específicos de produção da vida material, a partir do trabalho com a terra, ou seja, a escola tendo como princípio educativo o local onde os alunos vivem e sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios.

De acordo com Fernandes (2004, p. 141), "a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico", ou seja, do direito de uma população pensar o mundo a partir de onde vive e da terra em que pisa. "Logo, por educação do campo, me refiro à bandeira assumida por diversas entidades do campo, na luta pelo reconhecimento das especificidades deste contexto".

Também, de acordo com Caldart (2002), a educação do campo possui traços que lhe são específicos, a saber:

> a) identifica uma luta por políticas públicas que garantam o direito universal à educação, pensando-se o jeito de educar o sujeito, ou seja, educação no e do campo;
>
> b) os sujeitos são do campo, no sentido de que é preciso educar este povo que vive, que trabalha, que se organiza no e do campo;
>
> c) educação não se separa da luta por melhores condições de vida no campo, logo é "vinculada às lutas sociais do campo";
>
> d) essa educação é fruto do diálogo do povo do campo;
>
> e) é um projeto educativo diferente, pois nasce das práticas pedagógicas dos sujeitos do campo, os quais dialogam com a "pedagogia dos oprimidos", com a pedagogia do movimento, com a pedagogia da terra;
>
> f) inclui a construção de escolas do campo;
>
> g) os educadores e educadoras são parte deste processo.

Portanto, educação do campo não pode ser compreendida fora do seu contexto originário, isto é, da luta pela educação, pela terra, dentro de uma sociedade específica, a capitalista brasileira, pois "ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores pobres do campo" (CALDART, 2011, p. 147 grifos nossos).

Desta forma, a educação do campo propiciará uma escola onde os sujeitos do campo tragam para a escola sua bagagem cultural e histórica, uma somatória de experiências vividas nos diferentes espaços de sociabilidade e formas de trabalho. A escola, deve ser um espaço onde os sujeitos expressam seus valores culturais, experimentam novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade até então produziu e sistematizou. Neste sentido, a LDB (1996) estabelece que:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96, aponta para a educação do campo uma especificidade própria, de tal forma que:

> Se garanta que a vida do campo se faça presente em sua diversidade cultural, garantindo o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo, pois os indivíduos vivem em meio à cotidianidade do presente, cuja existência já se encontra dada e estabelecida historicamente na sociedade.

Ante o exposto, na busca de garantir o respeito às peculiaridades de vida e trabalho do campo nas suas diversas dimensões e regionalidades é necessário pensar em um currículo, uma metodologia e uma organização pedagógica adequada e voltada a situação vivenciada pelos sujeitos envolvidos em seus respectivos territórios, preservando os valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo.

Ainda, na Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, ao instituir as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, traz em seu Artigo 2º que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 1).

Afirmamos que, de 1997 a 2004, acontece a "espacialização" do conceito de Educação do Campo. Isso ocorreu, de acordo com Molina (2003) e Molina e Fernandes (2005, p. 66), em função da "ampliação de parcerias e pelo fato de os movimentos estarem inserindo este paradigma na agenda dos Estados e dos Municípios a partir de seminários, incentivos e publicações da Educação do Campo".

Apesar desta espacialização, Caldart (2005, p. 2) expõe que o desafio agora é, também, teórico:

> O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo

> tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Desse modo, vencido o desafio de construir uma concepção, agora cabe a luta por sua consolidação enquanto uma modalidade de ensino, modalidade cultural, escola que compreenda seus sujeitos e que a tão discursada realidade do aluno, adentre a escola.

Avanço para a educação do campo também foi o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Presidência da República, o qual definiu a população do campo e a escola do campo:

> I populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
>
> II escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.
>
> § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

A Educação do Campo ainda tem muito a trilhar junto às políticas públicas, encontrar seu espaço de direito, espaço das pessoas que ali moram. Uma educação que expresse a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, que valorize os saberes, a cultura e a dinâmica dos povos do campo, almeja-se por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação e desenvolvimento humano.

Assim, o nosso maior desafio com a implementação deste documento é criar condições para que esses sujeitos sintam-se pertencentes ao ambiente escolar e que a escola esteja inserida na realidade social e cultural do campo, por meio de ações que valorizem os saberes e as experiências destes sujeitos, promovendo a participação ativa da comunidade no processo educativo. Para tanto, trataremos a seguir sobre a Concepção de Campo e de Escola do Campo, no sentido de instrumentalizar os

profissionais da educação do campo que diretamente conduzem este processo de articulação.

É importante destacar que a Educação do Campo é uma modalidade da educação construída coletivamente pelos sujeitos e movimentos sociais do campo, após um processo intenso de demandas e lutas sociais. E o que se quer, com o presente documento, é contribuir para que esse movimento social responsável pela construção da Educação do Campo, no cenário brasileiro, não se perca nas práticas das escolas do campo, dispensado na implantação das políticas de educação do campo hoje em voga.

CONCEPÇÃO DE CAMPO

A concepção de campo deve ser compreendida em uma perspectiva político- pedagógica que busca estabelecer a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente. Ela incorpora os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (CNE/MEC, 2002).

Esta compreensão considera as particularidades dos sujeitos e não apenas a localização espacial e geográfica, articulando-se um projeto político e econômico de desenvolvimento, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

Para que esta concepção se efetive, é necessário reconhecer que o campo é um espaço de cultura singular, assim, a educação do campo é responsável por promover o desenvolvimento de forma crítica e consciente, favorecendo a permanência do sujeito no campo, contribuindo para a transformação da realidade campesina. Considerando que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a identidade da escola do campo é definida pela sua conexão com as questões inerentes à sua realidade, baseando-se na temporalidade e nos conhecimentos dos alunos, na memória coletiva que aponta para o futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais que defendem projetos que associam as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no país.

Caldart (2005), traz uma concepção de campo ampliada, que vai além do espaço geográfico rural, nesse sentido, campo é entendido como um espaço social, político e cultural, onde se desenvolvem relações sociais específicas e se produzem diferentes formas de vida e de trabalho. O campo não é apenas uma área geográfica, mas um conjunto de relações sociais que envolvem as pessoas que vivem e trabalham nesse contexto.

A concepção de campo tem o seu sentido iniciado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se o campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Estado do Paraná, é necessário considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica, considerando que:

> A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p. 24).

E toda essa diversidade apresenta características próprias, são sujeitos que se relacionam com a natureza, com o plantio, a colheita, ou seja, estão intimamente ligados a vida na terra e para a terra. Partiremos para a compreensão de escola do campo.

CONCEPÇÃO DE ESCOLA DO CAMPO

A concepção de Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica de uma escola localizada no meio rural. Este conceito diz respeito à construção de uma nova configuração da educação escolar do campo que esteja adequada às necessidades da vida no campo e que seja formulada pelos sujeitos do campo.

Caldart (2010) destaca que a escola do campo deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, que valorize a experiência e o saber dos trabalhadores rurais, e que esteja comprometida com a transformação social. Nesta perspectiva, ela deve ser pensada a partir das necessidades e demandas dos trabalhadores rurais, e não a partir de modelos educacionais urbanos. Ela deve ser comprometida com a transformação social e valorizar a cultura e a identidade dos sujeitos do campo, bem como suas formas de vida e trabalho.

Nesse sentido, devemos refletir sobre a seguinte questão:

> Escolas que estão no campo, que atendem os sujeitos do campo, mas mantém ressalvas sobre a identidade sociopolítica da Educação do Campo. Porém, de modo geral, a pergunta também tem a função de reafirmar princípios e a construção histórica e coletiva que consolidou a Educação do Campo no Brasil (MARTINS, 2020).

Este é um aspecto a ser transformado nas escolas do campo, para que os processos de ensino e de aprendizagem não se desenvolvam separados da realidade de seus alunos, considerando esta especificidade, abrimos a possibilidade de ressignificar os conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade, como instrumentos que permitem compreender os fenômenos da realidade em seu movimento e contradição. Assim:

> Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (MOLINA; SÁ, 2012, p.326).

Esta articulação, além de contribuir com a construção da autonomia dos alunos, propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da realidade, da historicidade dos diferentes conteúdos e dos

contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. Para tanto, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo deve superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite.

Desta forma, é necessária a reflexão sobre o trabalho pedagógico das escolas do campo e especificidade dos sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas, para então refletir sobre a "Escola do Campo", a partir desta análise, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a:

> 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;
>
> 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola;
>
> 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola. (CALDART, 2010).

Para que esta concepção de Escola do Campo seja efetivada é imprescindível promover a articulação entre a escola e a comunidade, resultando na construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. Esta dimensão envolve:

> A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante na criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Com base nessas experiências, torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia destes sujeitos (MOLINA; SÁ, 2012).

Nesse contexto, a escola do campo torna-se um espaço singular

para a relação entre educação e comunidade. Martins (2020) afirma que "[...] os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos do mundo real do espaço escolar, no campo, a escola tem o papel de congregar, de reunir tais sujeitos".

Assim, na escola do campo devem ser debatidas as demandas da comunidade, as questões políticas estruturais, questões vinculadas à produção, pois essas questões são a essência da organização do trabalho pedagógico, considerando que:

> [...] a relação aprendizado e vida, a participação da comunidade vão efetivando uma ação educativa que não reside somente no caráter epistêmico do processo. Na formação omnilateral, há um percurso de construir sujeitos coletivos, solidários, dotados de sensibilidade social e que saibam onde "vão usar" os aprendizados fornecidos pela escola. Isso auxilia na compreensão de que a formação escolar também é uma formação humana e integral. (MARTINS, 2008).

Essa articulação de ações, conhecimentos e saberes sistematizados e construídos historicamente, contribui para a efetivação de uma educação do campo de qualidade, firmando a existência de uma escola verdadeiramente do campo.

EIXOS TEMÁTICOS

Os eixos temáticos são o conjunto de temas centrais problematizados de acordo com os conteúdos escolares trabalhados na relação com a concepção de educação do campo presente nesta Diretriz, que norteiam os conhecimentos da formação inicial e continuada dos professores permeando a abordagem didático-pedagógica, com a práxis: teoria e prática, direcionando a aprendizagem discente, dos conteúdos trabalhados com intencionalidade. Assim, todos os estudos realizados coletivamente, pelos movimentos e organizações sociais, têm apontado quais são esses temas a serem enfatizados na educação do campo, isto é, no chão das escolas que fazem parte deste espaço.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, legitima a escola do campo, provocando os sujeitos do campo a se articularem na construção de uma educação para os filhos dos trabalhadores do campo, reconhecendo a sua diversidade, pluralidade cultural e modos específicos deste povo, valorizando a produção da vida material, com ênfase no trabalho com a terra, para além, das normas oficiais, ocupando e ganhando dimensões sociais de direito.

No Artigo 28, (1996), em seu inciso primeiro, diz que:

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; assim, além da garantia dos conteúdos, há necessidade de garantir metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem dos alunos que fazem parte desta realidade.

O espaço escolar não é somente onde se aprende os conteúdos escolares, produzidos historicamente pela humanidade, e que deve ser apropriado, mas também, na compreensão das lutas sociais, culturais e políticas, das relações de lutas de classes e nas manifestações coletivas e individuais manifestadas no campo.

Portanto, a educação do campo deve ser pensada para os sujeitos, e as características de vida, desta população, contemplando todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, de acordo com o Artigo da 5ª Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Logo, os encaminhamentos metodológicos, são o conjunto de ações, passos, condições externas, procedimentos, e estratégias mais adequadas, no processo de apropriação e construção das aprendizagens, dos conhecimentos gerais e particulares de cada componente curricular, que o professor planeja com intencionalidade, na relação objetivo- conteúdo, organizando as atividades de ensino para atingir os objetivos do trabalho docente e os objetivos de aprendizagem de cada ano/série, o que possibilita o cumprimento da função social da escola, que é a transmissão e apropriação do conhecimento.

Então estes encaminhamentos devem contemplar ações que mobilizam as funções cognitivas e afetivas do aluno, para que ele possa comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, induzir, e estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a realidade vivenciada por ele, podendo assim, intervir nela.

No que diz respeito aos eixos temáticos, estes são os mesmos apresentados pelas DCE do Estado do Paraná, a saber:

> Trabalho: Divisão social e territorial; Cultura e Identidade;
>
> Interdependência campo-cidade: questão agrária e desenvolvimento sustentável;
>
> Organização política, movimentos sociais e cidadania (SEED, 2019, s/p).

Nesta organização, a educação do campo firma seu objetivo em promover uma educação do campo de qualidade, que considere a realidade local, valorizando a cultura e os saberes dos sujeitos do campo e contribui para o desenvolvimento sustentável. Apresentaremos a seguir os eixos temáticos, por meio dos mesmos, é possível construir uma prática pedagógica que seja significativa para os alunos do campo e que esteja em consonância com a realidade local, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

TRABALHO: DIVISÃO SOCIAL E TERRITORIAL

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, compreendem o ser humano como um sujeito histórico, que na relação social com os demais,

produz culturalmente os conhecimentos, o que permite e amplia o domínio sobre o mundo natural, através do trabalho, que transforma a natureza e o próprio ser humano, promovendo o seu desenvolvimento.

O trabalho é uma atividade humana, que produz riquezas, os indivíduos se apropriam dela participando deste mundo do trabalho, desenvolvendo capacidades, habilidades para dominar e se apropriar dos bens materiais e culturais, o que pensamos que deveria ser de maneira igualitária. Porém, esses bens são apropriados pela classe burguesa, que direciona todos os esforços para aumentar a produção de mercadorias, e do lucro, que deixa a classe trabalhadora às margens da apropriação dos bens produzidos por ela mesma.

Assim, é pertinente que um dos eixos temáticos na educação do campo, seja Trabalho: divisão social e territorial, que permite a reflexão sobre a sociedade capitalista, sua organização produtiva e seus modos de produção, tendo o ponto de partida as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo, ou seja, o trabalho gera a transformação humana e territorial. Ao conhecer como o campo funciona e como se desenvolvem as atividades da agricultura, da indústria e dos serviços desenvolvidos, também são compreendidas as relações sociais nos diferentes territórios.

É importante ter conhecimento das atividades humanas produzidas pela sociedade capitalista e outros modos de produção, considerado que a divisão social e territorial é organizada de acordo com as atividades humanas, a partir de características sociais e funcionais, mas que também existem outras formas de organização pensadas de forma diferente pelos povos indígenas, assentados, campesinos, dentre outros, com características que não visam tão somente o aumento da produtividade ou a geração de lucro.

Então, na escola do campo, é necessário conhecer e compreender como a divisão do trabalho se dá? Quem são os seus atores? Homens? Mulheres? Como se organizam neste espaço? Como organizam o tempo? Para produzir? Para se relacionar? Para se divertir? Quais são suas necessidades?

Sabe-se que a organização temporal e territorial, no campo é diferente da cidade, existe um ciclo para que as plantas, os animais, a produção de alimentos, levam para se desenvolver e que demandam de conhecimentos, cuidados técnicos, climáticos, para que haja uma boa colheita. Que

há necessidade de auxílio do vizinho, em algum momento deste processo, principalmente nas pequenas propriedades, sendo ou não proprietário da terra.

No trabalho, seja no campo ou na cidade, foram surgindo várias profissões, de acordo com as necessidades e funções, exigindo destes profissionais conhecimentos específicos, no desenvolvimento histórico de cada espaço territorial, mas também existem certos grupos sociais que estão pautados na cultura, costumes e conhecimentos deste grupo.

As legislações garantem o direito à educação de qualidade à população camponesa, voltada para os seus interesses, que valoriza a cultura e a identidade, desta população de forma inclusiva e autônoma.

Para que a educação do campo seja de qualidade precisa existir o respeito dos diferentes aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, garantindo a diversidade do campo. Formular o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um bom exercício para se colocar em prática todos os aspectos necessários para colocar a escola do campo mais próxima da comunidade, tendo em vista que a escola é um espaço público, local para se investigar, experimentar, estudar, visando o desenvolvimento social, econômico, que respeita o ambiente, e isso reflete no trabalho desenvolvido neste território. Assim, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo, deve considerar as especificidades desta modalidade de ensino, tendo as mesmas condições físicas, estruturais, de pessoal, didático-pedagógicas, de tecnologias, teóricas e práticas das escolas urbanas.

Cada país, estado, município tem a sua organização e função territorial historicamente construída, através da sua colonização. O Brasil se caracterizou por fornecer matéria-prima para os diferentes países com os quais faz os acordos comerciais, políticos e econômicos, e atualmente continua sendo um grande exportador de matéria prima, importando materiais industrializados, mesmo tendo uma forte indústria. Os estados brasileiros também apresentam suas características particulares quanto a divisão de território e de atividades produtivas. O Estado do Paraná, tem sua organização voltada para a produção agrícola, agrária e pecuária. Neste sentido, estudar como se dá a divisão territorial do trabalho, a produção e circulação dos produtos aqui produzidos e consumidos, a partir da investigação e pesquisas, possibilita definir os encaminhamentos metodológicos para o

trabalho com os conteúdos em cada etapa, da educação infantil ao ensino fundamental.

Assim, é possível que as discussões realizadas no eixo trabalho, sobre as relações sociais produtivas do nosso país, faça-nos perceber, conhecer e compreender o lugar que ele ocupa no âmbito econômico, político e social.

Perceber qual é a relação social de cada indivíduo, com a classe a qual pertence, seja da classe trabalhadora, a qual vende a força de trabalho para os donos dos meios de produção, que detém o capital, a terra, a indústria, o dinheiro, seja que este trabalho enriquece o capital, o capitalista, e que essa riqueza não é dividida de forma justa e com distribuição de renda, e que existem movimentos que questionam a concentração de renda, e quais são eles? Que estes movimentos se chamam movimentos sociais e que, historicamente, reivindicam os direitos dos homens do campo, é muito importante para compreender a própria história, a realidade vivenciada e fazer as mudanças para melhorar a vida no campo. Todos esses questionamentos, levam a compreensão do conceito de trabalho, divisão social e territorial do trabalho, modo de produção e classes sociais.

CULTURA E IDENTIDADE

A cultura considerada como uma produção humana, construída na relação social, entre os homens e a natureza, é o que caracteriza um grupo social, pois a prática compartilhada pelos sujeitos, toma forma nos comportamentos, costumes, tradições, linguagem, comidas, religião, música, artes, vestimenta, dentre outros aspectos, ou seja, é essa diversidade, que identifica os determinados grupos formando a identidade, do povo brasileiro, sendo:

> Um desafio está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. (PARANÁ, 2006, p. 26)

Assim, a cultura e a identidade dos povos do campo, homens, mulheres, jovens, e crianças, são construídas, de acordo com suas vivências,

lutas, relações de produção, manifestando-se nas relações de trabalho, familiares, religiosas, artísticas e de lazer.

A educação do campo, deve respeitar a cultura, identidade e as especificidades, para se efetivar com qualidade, considerando essa população como sujeitos de direitos, construtores de sua história, transformando as desigualdades, através da cidadania e democracia. Para que isso ocorra, o trabalho desenvolvido através das práticas pedagógicas, devem proporcionar às crianças e suas famílias o sentimento de pertencimento à sua realidade, sendo respeitados e valorizados em seu ambiente, sem porém deixar de ir além dela, tendo conhecimento de mundo.

Os conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo, devem conter a sua cultura presente nas práticas pedagógicas, pois esta faz e dá sentido para a vida da população do campo, estes vinculados aos conhecimentos científicos universais necessários para a emancipação dos alunos.

A escola tem papel fundamental na vida dos alunos do campo, por isso, pensar a formação dos professores, para empoderá-los a fim de respeitar as especificidades do campo, aperfeiçoar sua didática, sua fundamentação teórico-prática, criando pertencimento ao campo, subsidiando o entendimento dos conteúdos culturais estudados nas escolas do campo, dando sentido ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ao estudarmos a história da população do campo, vemos o quanto ela já foi negada, por não considerar sua cultura e identidade. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do Paraná afirmam que:

> A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. (PARANÁ, 2006).

Faz-se necessário, que as práticas pedagógicas, superem a forma estereotipada e preconceituosa, em que muitas vezes o homem do campo é representado, com o uso de roupas rasgadas, remendadas, muito bem apresentadas nas festas juninas, considerando muito mais as características das pessoas do campo, do que a sua cultura e identidade.

Ressignificar os conhecimentos escolares, valorizando os sujeitos e o campo, possibilita a formação humana, superando a cultura fragmentada e individualista da sociedade capitalista, essa superação vemos quando há a troca de produtos para o consumo básico, nas atividades de mutirão para auxiliar os vizinhos, nos momentos de plantio e de colheita, que ocorrem no campo, nas quais vemos o coletivo superando as práticas individuais de relações com o outro.

A identidade e a cultura da escola do campo, está vinculada à realidade, embasadas no tempo e nos saberes próprios dos alunos, na memória coletiva, na ciência e tecnologia disponível e nos movimentos sociais que defendem a qualidade de vida social e coletiva de todos os trabalhadores brasileiros.

O ponto de partida dos conteúdos escolares nas escolas do campo, é a sua realidade, e o ponto de chegada deve ser a compreensão da diversidade social, étnica, racial e sexual da sociedade brasileira, reconhecendo a história, identificando-se com os povos latino- americanos, superando a visão da cultura européia ou norte-americana como superior a brasileira, que agrega muitos povos, de muitos países e continentes, tendo características próprias e não subordinado ao processo histórico de colonização.

INTERDEPENDÊNCIA CAMPO-CIDADE, QUESTÃO AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No Brasil, as questões relacionadas ao êxodo rural, isto é, a migração das pessoas que viviam no campo para a cidade, foi crescente nas décadas de 1960 a 1980, com o processo de industrialização, o que produziu uma reorganização urbana, pois os pequenos proprietários de terra, ou trabalhadores do campo, deixavam seu local de vivências, e iam em busca de melhores condições de vida e trabalho nas indústrias nas cidades, atraídos para que houvesse uma redefinição das atividades agrícolas, de concentração da terra e das políticas agrícolas, o que posteriormente desencadeou a chamada “modernização agrícola conservadora”, em que a questão de distribuição agrária não foi alterada. As indústrias centradas na lógica da produção, privilegiando essa, o poder político e cultural, deixa a lógica do

que tinha valor de uso coletivo, passando a ser privatizada e submetida ao valor de troca, e o homem do campo, vê então os produtos produzidos no campo, deixarem de ter o valor original de uso, passando a ser valorizado pelo custo de troca, e sua produção ser transformada aumentando o seu valor, sem o esforço do proprietário. Com o crescimento da população nas cidades, houve então, o aumento das reivindicações de serviços sociais nas áreas da educação, saúde, transporte, creches e outros, pois esse êxodo provocou mais desigualdades sociais, marginalização e desemprego.

Hoje, a atividade do setor agrícola do país encontra-se nas mãos dos capitalistas, donos de grandes extensões de terra, pois ela é considerada uma das principais responsáveis pelos valores comerciais com um enorme volume nas exportações, abastecendo com comodites outros países, sendo assim, o acúmulo das riquezas ficam concentradas e distribuídas entre poucas pessoas. Apenas pequenas extensões de terras, estão sendo cultivadas pela população do campo, geralmente pelos próprios membros da família, que tem neste trabalho a sua fonte de subsistência e renda e uma pequena parte direcionada a produção de alimentos para abastecimento da população.

Este setor passou por ciclos e transformações, desde a produção canavieira, até a produção de café e soja, o que vem ocasionando a mecanização e a modernização da atividade agrícola (máquinas, equipamentos, defensivos agrícolas, técnicas, etc.), isto é, a mão de obra, vem sendo substituída por máquinas, sendo operadas por poucas pessoas, e assim a demanda de trabalhadores neste setor também diminuiu muito, em pouco tempo, transformando o espaço geográfico e a divisão territorial do Brasil.

A interdependência entre campo-cidade, pode ser situada e problematizada, enquanto necessidades básicas do ser humano, como a alimentação e acesso à água potável. Então, a sociedade precisa ter um projeto político que garanta a dimensão socioambiental, em que o ser humano compreenda a importância desta para a vida da sociedade (coletivo) e do nosso planeta.

Nos dias atuais, temos visto muitas discussões relacionadas a saúde, e neste contexto, a alimentação saudável é importante. Ela torna-se além da atividade produtiva do campo, uma importante atividade de desenvolvimento sustentável, assim temos um incentivo a produção agroecológica, que preserva e evita o uso de produtos que agridam o ambiente,

possibilitando o cultivo de alimentos saudáveis, para o consumo da família e também para a comercialização.

A compreensão de que o campo e a cidade não são somente espaços de produção, mas também de vida, sendo que as pessoas do campo permanecem neste espaço, contradiz o esvaziamento deste e de uma urbanização total.

Debates sobre a relação campo-cidade e suas características nos estados e municípios brasileiros, se fazem necessários para a compreensão da população do espaço campo.

Ao analisarmos os municípios do Paraná, verificamos que em alguns, o agronegócio e a plantação em grande escala, são predominantes, em outros temos pequenos donos de terras, que as cultivam em família e complementam a economia com um trabalho assalariado. Também notamos os conflitos para a posse de terras entre os Sem Terras e os grandes proprietários de terras, os latifundiários.

Quanto às terras dos indígenas, quilombolas e faxinais, a organização social e de produção são diferentes, cada um com suas formas, devendo ser conhecidas, reconhecidas, respeitadas e compreendidas na escola. É conhecendo essas diferentes organizações que os alunos do campo desenvolvem a capacidade de reorganizar, ressignificar, desenvolver formas sustentáveis na produção, evitando agredir o meio ambiente e o ser humano.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, MOVIMENTOS SOCIAIS E CIDADANIA

A organização política é um sistema que regula as relações entre os grupos e seus membros e estes compartilham ideias comuns, em um país, estado e município. Esta se dá através de uma relação político-partidária, porém não não pode ser apenas restrita a esta conceituação. Quando os grupos de pessoas se organizam em movimentos sociais, significa que eles, através da educação política, nos espaços políticos estão fazendo a transformação destes, o que vai além do ato do voto, compartilhando a gestão

democrático-participativa, lutando pela efetivação de políticas públicas, garantindo direitos, sejam estes individuais, coletivos ou sociais.

Pensando desta forma, política e cidadania devem ser compreendidas de forma associada, garantida hoje na Constituição Federal, resultante de muitas lutas dos movimentos sociais e outros segmentos, assegurando direitos coletivos, pois o exercício político da democracia assegura a cidadania, isto é, o sentido de pertencimento dos sujeitos ao seu país, estado e cidade.

Historicamente no Brasil, os movimentos sociais, associações comunitárias, organizações sociais, são formados por indivíduos que têm e lutam por objetivos comuns e coletivos, organizando-se politicamente, teoricamente e com o conhecimento dos benefícios destas reivindicações e necessidades, fazendo com que estas transformem e melhorem a qualidade de vida destes grupos. Assim, pelo nosso país, temos muitos destes movimentos e organizações.

Isso não é diferente no campo, estes povos, se organizam para reivindicar melhores condições de trabalho, de divisão da terra, a reforma agrária, a delimitação das terras dos povos indígenas. Assim, os camponeses, os agricultores familiares sem-terra, trabalhadores rurais, lutam para melhorar e transformar a realidade vivenciada, e as relações de trabalho, distribuição de renda e as questões agrárias no Brasil.

Na escola, a organização política perpassa pela gestão democrática, que se dá nas relações com a comunidade escolar, com os pais, professores, servidores, alunos, nas demandas, denúncias, reivindicações, no cumprimento das leis educacionais e nas lutas pelos direitos dos alunos, na busca de uma escola de qualidade, que garanta o ensino e aprendizagem. Assim, a escola do campo deve considerar os sujeitos desta realidade, que faça funcionar, ao mesmo tempo, os princípios da diferença cultural e da identidade destes como seres humanos, o direito a diferença e semelhança.

Os movimentos sociais são importantes para a ampliação das escolas públicas. Na escola é preciso resgatar as lutas e os conflitos que precisam acontecer para que os direitos à educação sejam garantidos aos filhos dos trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade.

Por isso a legislação e os documentos que garantem essa

educação precisam ser estudados, discutidos, conhecidos e compreendidos pelos entes que fazem parte da escola e comunidade escolar.

A história das lutas realizadas pelos diferentes movimentos, organizações, sindicatos, dentre outros, e a participação destes para que a efetivação dos direitos sejam garantidos, deve ser valorizada.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

PROCESSOS DE TRANSMISSÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conhecimentos elaborados ao longo da história na relação dos homens com o meio, com seus pares e com a natureza. Ao refletir acerca dos processos de transmissão e de apropriação desse conhecimento, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica, é possível compreendê-los como processos indissociáveis, pois, apesar de serem processos distintos, estão imbricados, já que toda a transmissão de conhecimento tem por finalidade a apropriação desse saber por um interlocutor. Assim,

> [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 1978, P. 257).

Deste modo, é fundamental compreender a especificidade dos processos de ensino e de aprendizagem considerando como o aluno se apropria da cultura e como se desenvolve, além disso, a apreensão dos conhecimentos, no espaço escolar, se dá pela transmissão direta, ou seja, pela mediação do professor. No ensino escolar, esta "[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado [...] é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola [...]" (SAVIANI, 2000, p. 23).

Nesta direção, "[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Ela necessita organizar processos e descobrir formas adequadas a essa finalidade" (SAVIANI, 2000, p. 89). Evidencia-se assim, que a escola ao assumir a função social de possibilitar o acesso ao conhecimento por meio do ensino sistematizado, atua diretamente na formação e no desenvolvimento

dos alunos. Para tanto, torna-se imprescindível o planejamento do processo de ensino, que possibilite a apreensão desses conhecimentos, já que não é qualquer forma de transmissão do conhecimento sistematizado que leva à sua apropriação como meio para compreensão da realidade objetiva (SAVIANI, 2000).

Portanto, "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo" (SAVIANI, 1991, p. 21), considerando o nível de desenvolvimento já atingido pelo sujeito.

As formas de ensino mantêm sua vinculação com o método de ascensão do abstrato ao concreto, sendo que tal movimento considera a situação social de desenvolvimento do sujeito e a especificidade do conteúdo a ser ensinado, de forma que ofereçam pistas para organizar o ensino contemplando o movimento concreto-abstrato-concreto. Assim, "Para desenvolver o processo de cognição, a articulação entre concreto e abstrato deve ocorrer no processo de ensino" (SFORNI, 2019, p. 32). Como exemplificado:

Figura 1: Processo de cognição, a articulação entre concreto e abstrato



Fonte: Organograma elaborado pelo Grupo de trabalho

Dessa maneira, compreende-se que o ponto de partida está centrado na zona de desenvolvimento real, que corresponde à experiência objetiva vivenciada pelo sujeito. Por meio da assimilação dos conhecimentos científicos sistematizados, mediados por instrumentos e signos, o aluno é capaz de estabelecer conexões com os objetos de estudo, ressignificando os conceitos de maneira que possam ser aplicados em seu meio social.

Assim, o ato de planejar deve ser mediado por instrumentos e signos, que possibilitem aos alunos a ressignificação dos conceitos, que inicialmente está centrada na atividade social, consequentemente do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos (ferramentas) e dos signos (símbolos) produzidos pela humanidade.

Esses elementos – instrumentos e signos – inicialmente estão presentes na cultura, ou seja, de modo externo ao sujeito, e, ao serem apropriados, passam a fazer parte da sua atividade interna. Leontiev (1978) elucida que "A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade" (LEONTIEV, 1978, p.92), isso porque esses signos passam a ser mediadores no modo de pensar e de atuar do sujeito sobre o mundo. Isso significa que a realidade passa a ser refletida psiquicamente de modo diferente daquela que é captada diretamente pelos sentidos.

A internalização dos signos e dos instrumentos pressupõe, necessariamente, a interação com pessoas que já os dominam. É na ação conjunta com essas pessoas, no plano interpsíquico, que os instrumentos e os signos são internalizados, tornando-se parte da própria individualidade, ou seja, torna-se intrapsíquico.

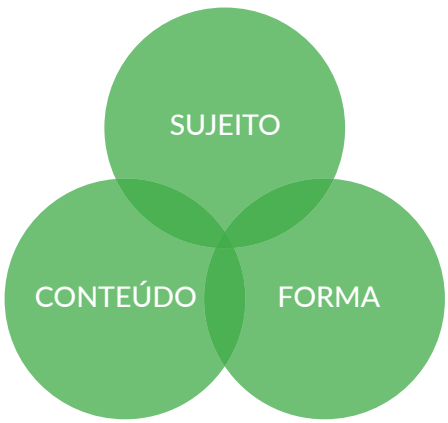
As ações de estudo que ocorrem no plano interpsíquico, coletivamente, objetivam a interiorização dos conceitos científicos e o avanço do desenvolvimento intelectual individual, ou seja, promovem ações intrapsíquicas, que permitem "[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o desenvolvimento que já produziu" (VYGOTSKY, 2006, P.113).

Neste contexto, o conhecimento cotidiano da criança, adquirido em sua experiência de vida extra-escolar é tomado como ponto de partida pelo professor, que insere e correlaciona com os conceitos científicos, ponto de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem. Processos

que devem pautar-se na superação do conhecimento cotidiano, observando seus limites como instrumento de compreensão da realidade. No ambiente escolar o professor ensina, orienta e realiza a mediação a partir do que o aluno já sabe, problematizando e ensinando conceitos científicos, culminado na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno.

Por conseguinte, para a efetivação de uma prática pedagógica que permita esse desenvolvimento, deve-se considerar a articulação entre os elementos conteúdo-forma- sujeito prevendo o melhor meio de transmitir os conteúdos.

Figura 2: Tríade: conteúdo-forma-sujeito



Fonte: Adaptada de Lazaretti (2017) pelo Grupo de Trabalho.

Ao considerar os elementos elencados na tríade de acordo com Martins (2016), o **Conteúdo**: refere-se ao trabalho com os conhecimentos historicamente sistematizados, por meio de uma organização sequencial dos conhecimentos convertidos em conteúdos escolares; a **Forma**: encaminhamentos metodológicos e as estratégias e ações adequadas para explorar os conteúdos; o **Sujeito**: refere-se a quem do ato educativo, ou seja, a quem se destina o ensino. É fundamental, portanto, o entendimento da especificidade do desenvolvimento desse sujeito em cada período e as máximas condições para promover aprendizagens.

Destarte, as ações de ensino fundamentadas na tríade devem estar organizadas intencionalmente, considerando quem é o sujeito para o qual se destina o ensino, partindo da necessidade do aluno, gerando motivos que promovam a aprendizagem de modo significativo e que desenvolvam o pensamento teórico, aproximando-o, ainda mais, dos conceitos científicos, conteúdos próprios das Instituições de Ensino.

Por essa razão, "[...] a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino" (SFORNI, 2017, P. 92). Além disso, na

> [...] criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes (SFORNI, 2017, P. 92).

Neste sentido, é necessário considerar os conhecimentos pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin os quais evidenciaram que cada período do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade principal, que se estruturam nas relações sociais e culturais. Em vista disso, como a criança se apropria da cultura e se desenvolve. Leontiev (2001) define a atividade principal como "[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (LEONTIEV, 2001, P. 122).

Sendo assim, para organizar o ensino na Educação do Campo e promover o desenvolvimento dos alunos deve-se propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico- científico. Desta forma, é necessário definir criteriosamente os encaminhamentos teórico- metodológicos, que não são aleatórios e devem estar elencados no plano de ensino.

Figura 3: Organização do plano de ensino



Fonte: Organograma elaborado pelo Grupo de Trabalho

No que tange ao plano de ensino é um instrumento que permite dimensionar, antecipadamente, ações e ferramentas em direção ao ensino dos conteúdos dos componentes curriculares. Pretende-se que esses conteúdos ganhem movimento e cientificidade, de forma a exercer a práxis, ou seja, possibilitar a ação de pensar a prática, visando um constante diálogo com a educação formal. O referido diálogo diz respeito: a estabelecer relações de comunicação pedagógica entre os profissionais que atendem o mesmo grupo de alunos, com distintas atividades educativas; promover conexões entre os conteúdos ensinados e os objetivos de aprendizagem, ampliando e complexificando-os; potencializar a inclusão e a integração dos sujeitos nos processos de aprendizagem.

Para a elaboração do plano de ensino, os professores terão como suporte o "Caderno Pedagógico com Possibilidades de Ações de Ensino para a Educação do Campo", sendo este um valioso suporte pedagógico para os professores no processo de elaboração das aulas, com uma variedade de possibilidades e estratégias intencionais a serem implementadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos, no sentido de promover uma educação do campo de qualidade, vinculada à cultura e trabalho no campo, de forma que os alunos se sintam participantes ativos do processo de ensino e de aprendizagem.

Para que o plano de ensino se efetive na Educação do Campo, é preciso distinguir dentre os elementos culturais objetivados na prática social, quais são os conteúdos principais e secundários, entre o essencial e o acessório organizado intencionalmente em torno do ensino sistematizado. Portanto, é imprescindível "[...] definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido" (SAVIANI, 2000, p. 35). Sendo assim, planejar é parte do processo de ensino e de aprendizagem, e efetiva-se como uma ação primordial para a organização e sistematização das ações pedagógicas.

As ações de ensino precisam estar alicerçadas naquilo que é nuclear do trabalho escolar, isto é, a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, os quais contribuirão para formação integral do sujeito. Desse modo, quando se trata da especificidade da educação do campo, os professores precisam pensar além da organização de um canteiro de flores ou de uma horta na escola, embora essa seja uma iniciativa importante dessa atividade, deve estar em sintonia com a realidade local, assim o

> [...] fundamental é inserir o campo como elemento articulador do trabalho. Há trabalhos importantíssimos a se realizar com

> as temáticas da educação ambiental, pois ela é perpassada por vários assuntos que são utilizados mesmo na escola institucional convencional, como a medicina alternativa, a reeducação alimentar, a reciclagem (MARTINS, 2020 p. 88).

Nessa perspectiva, as ações de ensino devem estar organizadas intencionalmente tendo o trabalho no campo como elemento articulador, visando promover, no aluno, novos interesses e motivos de aprendizagem para participar das relações educacionais, aproximando-o, ainda mais, dos conceitos científicos e dos conteúdos próprios da realidade local que esse sujeito está inserido.

Por consequência, o trabalho com o conhecimento, na Educação do Campo, deve estar orientado por um plano de aula com intencionalidade de desenvolver no aluno a volição para aprender. Para isso, a aprendizagem exige a participação ativa e consciente do aluno em atividades que tenham sentido e significado para ele. Como afirma Vigotski (1991), há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento.

> É importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de 'despejar' informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, neste ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu (KLEIN, 2002, P. 81).

A educação do campo precisa ser organizada com a finalidade de valorizar o trabalho no campo, por conseguinte a criação de motivos para que os alunos se apropriem do conhecimento sistematizado, de acordo com a realidade vivenciada em cada localidade, nesse sentido, "A escola do campo pode contribuir com a valorização da vida no campo, como um instrumento útil para a manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho" (MARTINS, 2020 p. 91).

As ações de ensino na Educação do Campo, precisam considerar a articulação entre os componentes curriculares de: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Espanhola, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, evidenciadas no plano de ensino do professor, o

qual é um instrumento do fazer pedagógico e deve estar em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-Paraná, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação do Campo e no

Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino, visto que esse documento expressa as singularidades de cada Instituição de Ensino, considerando a realidade do aluno e as características da sua localidade, pois a educação do Campo se vincula à comunidade enquanto ponto de partida. Sobre o plano de ensino, Libâneo assevera que é:

> [...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBANÊO,1994, p.221).

Assim, o plano de ensino para Educação do Campo, precisa atender à especificidade e à organização didática e metodológica no que se refere a elaboração dos encaminhamentos teórico-metodológicos, articulando os princípios de orientação em relação a teoria e a prática. E requer pensar além do conhecimento dos conteúdos sistematizados, precisa pensar em formas diferenciadas de abordar estes conteúdos de maneira articulada e adequada à realidade do campo, pois o espaço rural nem sempre oferece as mesmas condições oportunizadas no espaço urbano para o aluno.

Partindo dessa premissa, destaca-se o trabalho do professor na organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo tem um papel fundamental, seja na elaboração como na execução do plano de ensino, seja como mediador entre o conhecimento e o aluno, com ações de ensino criteriosamente planejadas para a superação de uma grade programada e do espontaneísmo e improviso. Para que o plano de ensino se efetive na sala de aula durante o trimestre, é necessário a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, como uma forma de programar as ações docentes, ou seja, é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A organização do trabalho pedagógico para a Educação do Campo, implica o desenvolvimento de uma prática pedagógica que objetive uma educação verdadeiramente vinculada à cultura e trabalho dos sujeitos do campo, de forma que se sintam participantes efetivos do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de estratégias intencionais que

> [...] consistem na valorização dos saberes que envolvem o cotidiano dos camponeses, assim como suas práticas produtivas e culturais. É um processo de transformação capaz de superar políticas públicas pensadas e delimitadas em torno de interesses mercantilistas no campo. Além disso, que seja capaz de superar uma abordagem educativa e pedagógica abstrata e formal em relação aos sujeitos do campo, mas que se caracterize por processos formativos emancipatórios (BONAMIGO; CARDOSO, 2020, p. 250).

Portanto, conclui-se que a valorização dos saberes na Educação do Campo, no que se refere à oferta das diferentes etapas e modalidades não se distinguem daqueles que usufruem nas Instituições de Ensino das escolas urbanas. No entanto, é impressível realizar adaptações em relação as estratégias de organização do trabalho pedagógico considerando as características específicas de cada localidade.

Os saberes presentes na Educação do Campo são a interrelação daqueles interiorizados pelos alunos, professores, entorno da escola, dentre outros, ou seja, saberes inter e intra escola. Assim, se faz necessário articular os saberes historicamente acumulados pela humanidade, com aqueles presentes na vivência dos alunos.

Diante disso, as DOEBEC, estabelecem:

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (DOEBEC, 2002, p. 01).

Ainda:

> Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo (...)
>
> § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

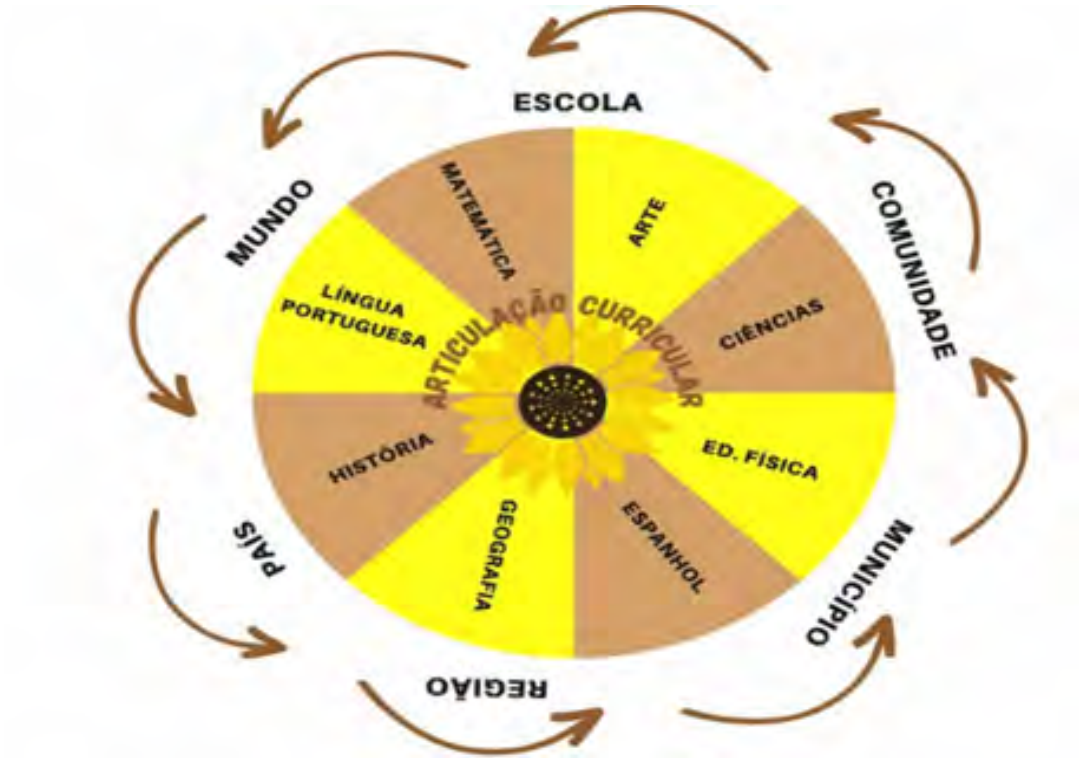
Se faz necessário garantir o conteúdo vinculando-o ao cotidiano, à vida dos alunos, sem se restringir à sala de aula, ou como afirma Shulgin: "Não significa que livros, guias... não devam ser usados na escola. Claro que é necessário, e é preciso saber usá-los". (SHULGIN, 2014, p. 46). Nesta lógica, o grande instrumento de socialização do saber é a vida, a realidade e não o material pedagógico, como os livros, por exemplo, portanto implica " uma reformatação profunda das relações intraescolares e a criação das relações extraescolares com a vida [...]" (FREITAS 2010, p. 6).

Para que a realidade das Instituições de Ensino do Campo saiam do discurso e constituam a práxis, ou seja, práticas escolares e concepção pedagógica coerentes, os professores, alunos e a equipe administrativa e pedagógica, poderão organizar um portfólio, dossiê ou inventário da realidade, ou seja, um documento contendo as principais características do entorno da escola, da comunidade escolar. Nesse sentido, os professores terão como suporte o livro com o Histórico das Instituições de Ensino do Campo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que contribuirá para efetivação de um trabalho pedagógico significativo vinculado à realidade social e cultural do campo.

Ainda, as ações pedagógicas desenvolvidos na escola, além de estarem em consonância com o Currículo Municipal de Educação de Cascavel - Volume I- Educação Infantil e Volume II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam estar ligadas a sua realidade, ou seja, o campo precisa ser o elemento articulador dos componentes curriculares.

Da mesma forma, como a educação do campo é uma modalidade cultural, os planejamentos devem levar em conta a realidade dos alunos, o entorno da escola, os eixos temáticos e a articulação curricular.

Figura 4: Modelo de Articulação Curricular



Fonte: Organograma elaborado pelo Grupo de Trabalho adaptado do Refocar

A articulação curricular implica em que o professor faça a intersecção, a interrelação de diferentes conteúdos, componentes curriculares, a partir do elemento articulador. Portanto, o professor parte da realidade do aluno do campo, compreende os saberes presentes neste real e articula-os aos conhecimentos sistematizados.

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ARTICULADOS AOS EIXOS TEMÁTICOS - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

A Educação do Campo, ao reconhecer as especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas das populações do campo, exige que o trabalho pedagógico nas escolas localizadas nesses territórios esteja profundamente articulado à realidade concreta dos sujeitos que ali vivem. Nesse sentido, os componentes curriculares devem contemplar em seus encaminhamentos teórico-metodológicos, os eixos temáticos da Educação do Campo: Trabalho; Cultura e Identidade; Interdependência Campo-Cidade; e Organização Política, Movimentos Sociais e Cidadania, conferindo significado ao conhecimento escolar a partir da vivência e da história dos alunos.

Nesta sequência, serão apresentadas sugestões de encaminhamentos teórico-metodológicos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estruturadas com base nessa perspectiva.

Cabe ressaltar que os professores que atuam na Educação do Campo deverão desenvolver suas práticas pedagógicas em consonância com os conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. No entanto, é fundamental que, por meio dos encaminhamentos teórico-metodológicos, articulem esses conteúdos com os eixos temáticos da Educação do Campo, assegurando o atendimento às especificidades históricas, sociais e culturais que caracterizam essa modalidade de ensino.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos deverão, ainda, observar as orientações contidas neste documento, de modo a garantir a coerência entre as finalidades da Educação do Campo e o trabalho desenvolvido em cada componente curricular.

As sugestões que se seguem têm o propósito de inspirar práticas

pedagógicas que valorizem os saberes produzidos coletivamente pelas comunidades camponesas, promovendo a apropriação crítica da cultura e fortalecendo os vínculos dos sujeitos com sua identidade e seu território. Conforme afirma Caldart (2004), a escola do campo deve contribuir para que seus sujeitos "se compreendam como parte de um processo coletivo de luta por transformação social e por um projeto de sociedade mais justa e igualitária".

Nesse sentido, defende-se uma proposta pedagógica que relacione os conteúdos escolares às experiências concretas dos alunos, articulando essas vivências à sistematização do conhecimento historicamente produzido. Trata-se de uma perspectiva que busca assegurar a formação omnilateral, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao integrar nos encaminhamentos teórico-metodológicos os conteúdos escolares aos Eixos Temáticos da Educação do Campo, fortalece-se uma escola comprometida com a leitura crítica da realidade, com a emancipação humana e com a valorização das formas de vida e de produção do campo, uma escola que não apenas reconhece, mas se nutre da riqueza que o campo oferece ao processo de apropriação dos conteúdos escolares.



ARTE

O trabalho pedagógico com o componente curricular Arte, no contexto da Educação do Campo, deve assegurar experiências estéticas que se articulem à realidade concreta dos sujeitos que vivem e produzem no campo, reconhecendo suas práticas culturais, modos de vida, formas de expressão, de trabalho e de organização social. Essa proposta requer a articulação intencional entre os conteúdos curriculares e os eixos temáticos da Educação do Campo, de modo a garantir que o processo educativo promova a formação da sensibilidade estética, o fortalecimento da identidade camponesa, a valorização das manifestações artísticas populares e o acesso crítico e criador aos diferentes modos de fazer arte.

Na Educação Infantil, o ensino de Arte deve possibilitar à criança múltiplas vivências artísticas que contribuam para o desenvolvimento da imaginação, da expressividade, da sensibilidade e da criatividade, por meio da exploração das linguagens visuais, musicais, teatrais e corporais. Essas experiências devem estar ancoradas no território e nas práticas culturais da comunidade camponesa, valorizando os gestos, os sons, os materiais naturais, as cores e os ritmos presentes no cotidiano da vida no campo. A partir do contato com as manifestações culturais locais, a criança é inserida em

um ambiente expressivo e sensível que reconhece seus saberes e amplia sua percepção estética, promovendo a humanização e o pertencimento ao seu meio social.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o ensino da Arte deve possibilitar ao aluno compreender e produzir expressões artísticas em diferentes linguagens, reconhecendo os sentidos humanos, históricos e sociais que atravessam a criação artística. Tais práticas devem favorecer a reflexão sobre a realidade, por meio do acesso a obras de arte diversas, do estudo de contextos culturais e da valorização da arte produzida nas comunidades do campo. O diálogo com os eixos temáticos possibilita a abordagem de conteúdos que tratam da relação entre campo e cidade, do trabalho e da vida camponesa, da organização coletiva e das lutas sociais, permitindo que o aluno se expresse, crie e interprete o mundo de maneira sensível e crítica.

No processo de planejamento das atividades pedagógicas, o professor deve garantir que suas propostas estejam alinhadas às diretrizes estabelecidas neste documento, assegurando a articulação entre as particularidades da Educação do Campo, essa coerência é fundamental para que o ensino da Arte contribua, de forma significativa, para a formação sensível, crítica e criadora.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho: Divisão social e territorial

- Promover vivências artísticas inspiradas nas práticas produtivas do campo: plantio, colheita, cuidado com os animais e confecção de utensílios;

- Criar representações plásticas, corporais e sonoras a partir de observações do cotidiano de trabalho das famílias;

- Explorar ritmos, sons e movimentos que imitam ferramentas e gestos do trabalho no campo (música corporal, percussão com objetos do cotidiano e dança imitativa).

Eixo: Cultura e Identidade

- Trabalhar músicas, danças, contações de histórias e festas típicas do campo como formas de expressão da cultura local;
- Promover criações visuais e teatrais baseadas em narrativas populares, lendas e brincadeiras tradicionais da comunidade;
- Estimular a confecção de brinquedos e instrumentos com materiais do território (barro, sementes, madeira, palha).

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Desenvolver cartazes e maquetes que expressem o contraste entre campo e cidade, com materiais diversos;
- Criar dramatizações e músicas que representem o trajeto de produtos do campo até a cidade;
- Produzir releituras artísticas de cenas que retratem o campo e a cidade, com uso de fotografias e imagens.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Apresentar símbolos e expressões artísticas dos movimentos sociais do campo;
- Criar murais e cenas teatrais que valorizem o trabalho coletivo e a solidariedade nas comunidades do campo;
- Trabalhar músicas de resistência e luta popular como forma de reconhecer o papel dos sujeitos do campo na conquista de direitos.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Realizar produções visuais e musicais a partir de entrevistas com trabalhadores do campo, representando suas atividades;
- Criar cenas teatrais que problematizem as desigualdades no acesso à terra e às condições de trabalho;
- Explorar diferentes técnicas artísticas vinculadas ao trabalho no campo.

Eixo: Cultura e Identidade

- Desenvolver releituras de obras de arte que retratem a vida camponesa e as manifestações culturais locais;
- Trabalhar com produções artísticas regionais (cantigas, esculturas, pinturas, danças) valorizando a identidade dos sujeitos do campo;
- Promover estudo ou encontros com artistas locais, incentivando o reconhecimento e o pertencimento cultural.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Criar composições musicais, dramatizações ou exposições que expressem a relação entre o campo e a cidade (circuito dos alimentos, distribuição de recursos);
- Estudar e representar por meio da arte (fotografia, colagem,

maquete) os conflitos e os impactos da monocultura e do agronegócio;

- Desenvolver ações que articulem arte e meio ambiente, com foco na agroecologia, alimentação saudável e preservação cultural.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Produzir ilustrações, músicas e peças teatrais inspiradas em histórias de luta pela terra, igualdade, preservação ambiental e defesa dos direitos do campo;

- Trabalhar com símbolos, bandeiras, grafismos e murais que representem os valores e a organização coletiva das comunidades do campo;

- Promover debates e registros artísticos sobre temas como democracia, justiça social, participação e cidadania no campo.

O componente curricular Arte, ao ser pensado e vivenciado no contexto da Educação do Campo, assume papel essencial na formação sensível, crítica e criadora dos sujeitos. Quando vinculado aos eixos temáticos da Educação do Campo e às experiências culturais e históricas dos povos que vivem e produzem no campo, o ensino de Arte contribui para fortalecer a identidade e o pertencimento.



CIÊNCIAS

O trabalho pedagógico com o componente curricular Ciências, no contexto da Educação do Campo, deve garantir aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, articulando-os às formas de vida, trabalho, organização social e cultura dos povos do campo. Compreendendo a ciência como construção humana e histórica, é fundamental que sua abordagem nas instituições de ensino do campo promova a leitura crítica da realidade e a compreensão das interações entre natureza e sociedade. Essa proposta exige a articulação intencional entre os conteúdos curriculares e os eixos temáticos da Educação do Campo, de modo a assegurar que os alunos compreendam os fenômenos naturais e sociais em sua totalidade, como parte de processos dinâmicos que envolvem contradições, transformações e possibilidades de intervenção consciente.

Na Educação Infantil, o ensino de Ciências deve oportunizar o desenvolvimento da curiosidade, da observação e da experimentação por meio de experiências que envolvam os elementos da natureza presentes no cotidiano das crianças camponesas. As interações com plantas, animais,

água, solo, clima e ciclos naturais devem ser exploradas a partir da realidade do campo, valorizando os saberes das famílias, os modos de viver e produzir, e promovendo o respeito à vida e ao ambiente. As práticas pedagógicas devem incentivar a escuta, a investigação, o cuidado e a percepção dos fenômenos naturais de forma sensível e contextualizada, fortalecendo o vínculo com o território e a consciência ambiental desde os primeiros anos.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o ensino de Ciências deve promover a compreensão das relações entre os fatores bióticos e abióticos, a ação humana sobre a natureza e o papel do trabalho na transformação dos ecossistemas. Os conteúdos devem ser organizados de forma a favorecer o pensamento crítico, a alfabetização científica e o entendimento da ciência como instrumento para a leitura e transformação do mundo. Nas escolas do campo, esse processo ganha potência quando parte das práticas e saberes das comunidades camponesas – como a agricultura, o uso sustentável dos recursos naturais, os cuidados com a saúde e a alimentação –, articulando os conhecimentos escolares com a realidade local, e promovendo a consciência socioambiental, a valorização da biodiversidade e o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de alternativas sustentáveis.

Ao planejar suas aulas, o professor deve garantir que os encaminhamentos metodológicos estejam em sintonia com as Diretrizes para a Educação do Campo, assegurando que os conteúdos de Ciências sejam abordados de maneira significativa, crítica e contextualizada. Essa coerência entre teoria, prática e território é essencial para que a escola do campo cumpra sua função social de formar sujeitos conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, com base no conhecimento científico e nos saberes de sua comunidade.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Realizar vivências com ferramentas e utensílios usados no trabalho no campo, como plantio, colheita e cuidado com os animais;

- Observar e registrar os ciclos da natureza, sol, chuva, crescimento de plantas, associados às atividades de trabalho das famílias no campo;

- Promover rodas de conversa com os alunos sobre o que seus familiares fazem no campo e como contribuem com o trabalho coletivo.

Eixo: Cultura e Identidade

- Explorar os conhecimentos sobre plantas medicinais, cuidados com o corpo e a natureza;

- Registrar visualmente elementos do ambiente natural do campo e seus significados culturais;

- Trabalhar cantigas, histórias e lendas que envolvam elementos da fauna e flora locais, fortalecendo a identidade do campo.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Conversar sobre os alimentos produzidos no campo e que chegam às feiras e mercados da cidade;

- Observar embalagens e origens de produtos alimentícios, promovendo discussões simples sobre produção e consumo;

- Criar representações, como, maquetes e painéis, dos ambientes do campo e da cidade, comparando seus elementos naturais e culturais.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Apresentar símbolos e expressões do campo, como bandeiras, músicas e histórias de participantes da comunidade;

- Realizar atividades de cuidado coletivo com entorno da escola, promovendo valores de cooperação, respeito e solidariedade;

- Promover diálogo para a tomada de decisões do grupo, como regras e combinados, valorizando a participação dos alunos.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Investigar práticas de trabalho agrícola e suas relações com o uso da terra, o clima, a biodiversidade e os ciclos naturais;

- Trabalhar conteúdos de energia, matéria e transformação a partir de tecnologias utilizadas na produção rural, como, tratores, moinho e compostagem;

- Explorar as formas de produção de alimentos no campo e sua relação com o conhecimento científico.

Eixo: Cultura e Identidade

- Estudar os usos tradicionais de plantas medicinais, modos de cuidado com o corpo e a alimentação nas comunidades do campo;

- Analisar a relação entre saúde, ambiente e cultura nas práticas de higiene, prevenção e cura;

- Produzir registros escritos e visuais sobre práticas sustentáveis e conhecimentos passados entre gerações.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Estudar os impactos do agronegócio e da monocultura sobre o meio ambiente e as comunidades rurais;
- Produzir cartazes, infográficos ou reportagens sobre a importância da produção do campo para a segurança alimentar;
- Promover visitas a feiras, cooperativas ou agroindústrias locais, relacionando produção, consumo e meio ambiente.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Analisar leis e políticas públicas voltadas à educação ambiental, à saúde e à produção sustentável no campo;
- Produzir textos informativos para circulação na comunidade;
- Realizar ações que envolvam o cuidado com a natureza e a saúde, como, hortas escolares, campanhas de prevenção e mutirões ecológicos.

Dessa forma, o ensino de Ciências na Educação do Campo deve assegurar aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade, como instrumentos para compreender os fenômenos da realidade em seu movimento e contradição. É fundamental promover a compreensão das inter-relações existentes entre os elementos que constituem o planeta Terra e o Universo (fatores bióticos e abióticos), possibilitando a visão dos ecossistemas em sua totalidade, bem como o conhecimento gradativo dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.



EDUCAÇÃO FÍSICA

O trabalho pedagógico com o componente curricular Educação Física, no contexto da Educação do Campo, deve garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos relacionados à cultura corporal e suas diversas manifestações, compreendidas como construções históricas, sociais e culturais dos diferentes grupos humanos. As práticas corporais, como jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas e atividades de aventura, devem ser abordadas em sua dimensão crítica e significativa, articulando-se com os modos de vida, saberes e territórios dos povos do campo. Para isso, é necessário que a organização do trabalho pedagógico dialogue intencionalmente com os Eixos Temáticos da Educação do Campo, possibilitando que os alunos compreendam as práticas corporais como expressão da vida social e atuem de forma consciente e transformadora sobre a realidade em que vivem.

Na Educação Infantil, o ensino da Educação Física deve garantir vivências corporais que favoreçam a expressão, o movimento, a ludicidade e a socialização, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil e as características das infâncias camponesas. As práticas devem promover

o contato com o ambiente natural e com a cultura local, valorizando as brincadeiras tradicionais, os jogos de roda, as danças populares, os movimentos livres e dirigidos. Tais experiências contribuem para a formação da corporeidade, o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, considerando o território como espaço educativo e cultural.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a Educação Física deve possibilitar aos alunos a apropriação crítica das práticas corporais como objetos de estudo e como formas de expressão cultural e política. O ensino deve promover a análise das origens, significados e funções sociais das diferentes manifestações da Cultura Corporal, contextualizando-as historicamente e relacionando-as às condições concretas de vida no campo. A valorização das práticas corporais da comunidade, o acesso a novos repertórios e a reflexão sobre temas como saúde, lazer, trabalho e desigualdades sociais contribuem para a formação de sujeitos críticos, autônomos e ativos na transformação de sua realidade. Nesse sentido, a Educação Física pode ser potente instrumento de fortalecimento da identidade camponesa, da cooperação, da solidariedade e pertencimento.

Nesse sentido, o professor deve assegurar que os encaminhamentos teórico-metodológicos econsidere as especificidades dos sujeitos do campo contribuindo efetivamente para a formação humana integral e para a construção de uma educação de qualidade.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Propor brincadeiras corporais que simulem atividades do cotidiano do campo;

- Desenvolver circuitos motores com objetos do ambiente local, promovendo o movimento e a criatividade;

- Estimular a construção de brinquedos com materiais naturais, relacionando corpo, trabalho e natureza.

Eixo: Cultura e Identidade

- Resgatar brincadeiras tradicionais da comunidade, envolvendo gestos, cantigas e expressões locais;
- Trabalhar danças de festas típicas da comunidade, valorizando a cultura corporal camponesa;
- Promover rodas de conversa e dramatizações sobre jogos e brincadeiras que os familiares realizavam em sua infância.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Criar jogos de tabuleiro ou de percurso que representem o caminho dos produtos do campo até a cidade;
- Organizar atividades que explorem os espaços externos, como, hortas e pomares, locais de experimentação do movimento;
- Trabalhar noções de cuidado com o corpo e o ambiente por meio de práticas cooperativas em espaços naturais.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Propor brincadeiras coletivas que exijam decisões compartilhadas, respeito a regras e cooperação;
- Valorizar nas aulas os símbolos da luta camponesa por meio de gestos, músicas e atividades corporais inspiradas em movimentos sociais;
- Criar com os alunos coreografias ou jogos que expressem temas como solidariedade, justiça e pertencimento ao coletivo.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Explorar práticas corporais vinculadas ao trabalho no campo como conteúdo de reflexão;
- Relacionar habilidades motoras às tarefas cotidianas da vida camponesa e desenvolver circuitos ou jogos simbólicos sobre essas atividades;
- Promover discussões sobre o uso do corpo no trabalho rural e os impactos da mecanização do trabalho.

Eixo: Cultura e Identidade

- Investigar as práticas corporais presentes nas festas e manifestações culturais do campo;
- Estudar e vivenciar jogos e danças e lutas de origem local, valorizando a pluralidade cultural da comunidade escolar;
- Organizar ações que envolvam familiares na apresentação de brincadeiras e danças que marcaram sua infância e juventude.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Desenvolver reflexões sobre o acesso às práticas corporais nos diferentes territórios, comparando espaços e condições do campo e da cidade;
- Utilizar elementos naturais e recicláveis na criação de equipamentos para jogos, ginástica e brincadeiras, promovendo práticas sustentáveis;

- Estimular debates sobre o uso do corpo na mídia, nos esportes de alto rendimento e no consumo, contrapondo à valorização do corpo camponês como força de trabalho, cultura e resistência.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Trabalhar com temas relacionados à exclusão, ao preconceito e à luta por direitos no campo, a partir de práticas cooperativas e dramatizações;

- Propor jogos e atividades que envolvam tomada de decisão coletiva, democracia e resolução de conflitos;

- Estimular a produção de murais, coreografias ou apresentações que expressem valores como respeito, solidariedade, participação e luta por direitos.

Assim, o componente de Educação Física, configura-se como um meio fundamental para a construção de saberes críticos, significativos e culturalmente situados, que valorizam a corporeidade enquanto expressão da identidade, da história e das lutas dos povos do campo. Ao promover práticas corporais que dialogam com o cotidiano, a cultura e as demandas sociais das comunidades rurais, a Educação Física contribui para a formação integral dos alunos, estimulando sua autonomia e consciência crítica.



ENSINO RELIGIOSO - 5º ANO

No contexto da Educação do Campo, o Ensino Religioso deve contribuir para a formação integral dos sujeitos do campo, reconhecendo a pluralidade das manifestações religiosas presentes nos territórios rurais, valorizando os saberes populares, os ritos e crenças tradicionais e promovendo o respeito à diversidade cultural religiosa. O trabalho pedagógico com este componente deve favorecer o diálogo entre as diferentes concepções religiosas e seculares de vida, respeitando a liberdade de crença, inclusive as visões irreligiosas, como parte dos direitos humanos e da democracia. Assim, o conhecimento religioso é abordado como construção histórica e social, permitindo ao aluno compreender sua cultura, suas tradições e as relações de pertencimento com seu território.

Para a Educação do Campo, essa proposta exige que os encaminhamentos teórico-metodológicos se articulem aos Eixos Temáticos da Educação do Campo, de modo que o ensino de Ensino Religioso contribua para fortalecer a identidade dos povos do campo e a compreensão das manifestações religiosas como expressões da cultura e da resistência de suas comunidades.

Assim, o Ensino Religioso contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua identidade, capazes de compreender e respeitar a diversidade cultural e religiosa que compõe sua comunidade e a sociedade.

Sugestões de encaminhamentos para o 5º Ano - Ensino Fundamental

Eixo: Trabalho – Divisão Social e Territorial

- Investigar e registrar manifestações religiosas e seculares relacionadas aos ciclos de produção no campo, valorizando diferentes tradições culturais;
- Identificar figuras simbólicas, santos padroeiros e lideranças comunitárias, analisando seus significados sociais, culturais e históricos, sem viés proselitista.
- Produzir relatos orais ou escritos sobre vivências familiares ligadas à terra, ao cultivo e à partilha, reconhecendo a diversidade de expressões de fé e filosofias de vida.

Eixo: Cultura e Identidade

- Estudar ritos, festas e celebrações, religiosas culturais e seculares do campo, relacionando-os à memória coletiva e à identidade cultural da comunidade;
- Trabalhar com músicas, cantigas, símbolos e objetos significativos, contextualizando sua origem e múltiplos significados;
- Produzir representações artísticas, desenhos, colagens, fotografias ou vídeos, sobre espaços sagrados e culturais presentes na comunidade, respeitando diferentes visões.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade – Questão Agrária e Desenvolvimento Sustentável

- Discutir como práticas religiosas, culturais e filosóficas influenciam o cuidado com a natureza, a terra e os animais;

- Estudar a diversidade religiosa presente nas comunidades do campo, relacionando à preservação cultural;

- Elaborar painéis comparativos sobre formas de viver a religiosidade e a cultura no campo e na cidade, identificando semelhanças e diferenças.

Eixo: Organização Política, Movimentos Sociais e Cidadania

- Investigar como práticas culturais, religiosas e seculares contribuem para a organização e fortalecimento da comunidade, respeitando a diversidade de expressões;

- Analisar de forma crítica a relação entre valores éticos, princípios de solidariedade e ações coletivas na defesa de direitos no campo, considerando múltiplas visões de mundo;

- Promover rodas de conversa que estimulem o diálogo sobre justiça, respeito, cooperação e cidadania, articulando as experiências locais à pluralidade cultural e religiosa.

Diante do exposto, reforça-se que o trabalho com o Ensino Religioso, no contexto da Educação do Campo, deve estar comprometido com a promoção do diálogo e do respeito às múltiplas expressões religiosas e seculares presentes nas comunidades camponesas. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural e religiosa dos sujeitos do campo, este componente curricular contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de conviver com a diferença e de construir relações pautadas na ética, na liberdade de crença e no respeito.



GEOGRAFIA

O trabalho pedagógico com o componente curricular Geografia, no contexto da Educação do Campo, deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, analisar e intervir nos arranjos espaciais em que vivem. A Geografia, como ciência que estuda o espaço produzido pelas relações sociais ao longo da história, tem papel fundamental na leitura crítica da realidade, na valorização dos territórios camponeses e na compreensão dos processos de transformação do espaço em múltiplas escalas.

Nesta perspectiva, a Geografia deve ser ensinada como uma ciência dinâmica, que relaciona os elementos naturais e sociais do espaço, promovendo o entendimento das contradições presentes nas paisagens, nos territórios e nas relações entre campo e cidade. Isso implica superar a abordagem descritiva e fragmentada da Geografia tradicional, valorizando o raciocínio geográfico como uma forma de compreender a produção social do espaço, os conflitos e interesses que o atravessam e as possibilidades de sua transformação a partir da ação humana consciente.

Na modalidade de Educação do Campo, essa proposta exige que nos encaminhamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estejam articulados intencionalmente aos eixos temáticos da Educação do Campo, de modo a assegurar que os alunos reconheçam seu território como espaço de vida, resistência e produção de saberes.

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve assegurar à criança oportunidades de vivenciar, interpretar e ampliar os conhecimentos geográficos a partir da realidade concreta dos territórios camponeses. A observação da natureza, o contato com os modos de vida locais e as experiências espaciais cotidianas contribuem para o desenvolvimento da percepção e da compreensão do espaço vivido. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia deve valorizar a ludicidade e as práticas culturais do campo, permitindo que o aluno compreenda os modos como os grupos sociais habitam e transformam os espaços ao longo do tempo. Assim, o território camponês torna-se fonte de significação e pertencimento, fortalecendo os vínculos afetivos e simbólicos com o lugar em que vive.

Para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o ensino de Geografia deve garantir aos alunos do campo a alfabetização geográfica e cartográfica, promovendo mediações que possibilitem compreender os arranjos espaciais como produções sociais e históricas. A realidade camponesa, os modos de vida, o trabalho e as formas de organização comunitária devem ser considerados como ponto de partida para a análise crítica das paisagens, territórios e relações entre natureza e sociedade. Ao reconhecer e valorizar os saberes produzidos nas comunidades do campo, o ensino de Geografia deve favorecer a apropriação dos conceitos geográficos fundamentais, articulando os conhecimentos científicos às experiências locais e à leitura crítica da realidade, fortalecendo a autonomia dos sujeitos do campo em seus territórios.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Propor brincadeiras de papéis sociais como, faz-de-conta de feiras, hortas e rodas de conversa para conhecer os trabalhos

realizados pelas famílias dos alunos, valorizando os modos de vida no campo;

- Criar mapas afetivos com base nos caminhos que o aluno percorre de casa até a escola, utilizando elementos da paisagem local como, cercas, rios, árvores e plantações;

- Estimular o contato sensorial com elementos do ambiente natural do campo (sementes, terra, água, palha, folhas), associando-os ao fazer das famílias e ao ciclo do trabalho com a terra.

Eixo: Cultura e Identidade

- Promover contação de histórias, lendas, causos e experiências contadas por avós, vizinhos ou integrantes da comunidade, criando vínculos com a tradição do campo;

- Investigar com os alunos os nomes dos lugares locais (rios, trilhas, propriedades, comunidades) e registrar suas histórias e significados por meio de desenhos, maquetes ou colagens;

- Realizar rodas de conversa e vivências práticas sobre festas da comunidade, explorando suas comidas, músicas, vestes e modos de organização coletiva.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade

- Representar com os alunos, por meio de dramatizações, maquetes ou desenhos, o percurso dos alimentos desde a produção até ao mercado;

- Realizar visitas a feiras e pontos de comercialização da produção da comunidade, discutindo o papel dos agricultores no abastecimento alimentar;

- Trabalhar, por meio de jogos ou brincadeiras de separar/organizar, o que é produzido no campo e o que vem da cidade, discutindo os saberes e técnicas envolvidos em cada um.

Eixo: Organização Política, Movimentos Sociais e Cidadania

- Criar combinados e regras coletivas da turma, fortalecendo o exercício da escuta, da fala e da decisão coletiva;
- Apresentar símbolos de movimentos sociais do campo, bandeiras e músicas, contextualizando sua presença na comunidade;
- Realizar atividades de cuidado com o ambiente escolar e o território, fortalecendo o vínculo com o espaço coletivo.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Mapear coletivamente as atividades produtivas locais (agricultura familiar, agroecologia, pequenos comércios), identificando os sujeitos envolvidos, formas de uso da terra e relações sociais que estruturam a produção;
- Analisar impactos socioambientais decorrentes do uso e apropriação da terra, relacionando-os à história da ocupação do território e às lutas sociais vinculadas ao acesso à terra e moradia;
- Estudar os trajetos de escoamento da produção local, considerando desafios de transporte, infraestrutura, logística e as inter-relações campo-cidade em diferentes níveis escalares.

Eixo: Cultura e Identidade

- Pesquisar nomes de lugares e seu significado histórico, geográfico e simbólico para a comunidade, compreendendo-os como expressão da memória e da identidade territorial.
- Realizar rodas de conversa, entrevistas e vivências para

registrar músicas, danças, receitas e modos de plantar, articulando saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

- Produzir murais, jornais ou podcasts escolares com relatos orais e escritos das famílias camponesas, fortalecendo o pertencimento e a valorização da memória coletiva.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade

- Investigar a origem dos alimentos da merenda escolar e sua relação com produtores locais, analisando a distribuição e circulação em diferentes escalas;

- Estudar impactos da monocultura e do agronegócio na organização do espaço e na vida no campo, considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos;

- - Mapear e divulgar experiências agroecológicas, coletivas e cooperativas da região, valorizando práticas sustentáveis e estratégias de resistência camponesa.

Eixo: Organização Política, Movimentos Sociais e Cidadania

- Investigar coletivamente desafios enfrentados pela comunidade, relacionando-os às políticas públicas e às ações coletivas voltadas ao desenvolvimento local e à justiça socioespacial;

- Estudar a história e o papel dos movimentos sociais do campo na conquista de direitos e na transformação das paisagens, valorizando diferentes formas de organização popular;

- Desenvolver e participar de ações educativas, campanhas e atividades que articulem escola e comunidade na defesa de direitos e no fortalecimento da cidadania, considerando a diversidade cultural e territorial.

Dessa forma, o ensino de Geografia na Educação do Campo deve estar fundamentado na realidade concreta dos territórios camponeses,

considerando a totalidade das relações sociais, históricas e espaciais que os constituem. É necessário valorizar os saberes locais e articulá-los aos conceitos científicos historicamente produzidos, possibilitando que os alunos compreendam a produção e organização dos arranjos espaciais em diferentes escalas. Ao relacionar as vivências cotidianas às categorias e princípios do raciocínio geográfico, o componente curricular contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir na realidade, fortalecendo a leitura de mundo a partir do lugar em que vivem e reconhecendo o território como espaço de existência, resistência e produção de saberes.



HISTÓRIA

O ensino de História na Educação do Campo deve se ancorar na compreensão de que os sujeitos são protagonistas de sua própria história. Sob a perspectiva da "História vista de baixo", tal ensino deve reconhecer os saberes e as experiências das populações camponesas como parte integrante da construção histórica da sociedade. A História, nesse contexto, torna-se um instrumento para a leitura crítica da realidade, permitindo aos alunos compreenderem sua trajetória enquanto classe social.

Partindo da realidade concreta e da historicidade dos sujeitos do campo, o ensino de História deve assegurar que nos encaminhamentos teórico-metodológicos, os conteúdos curriculares estejam articulados aos eixos temáticos da Educação do Campo, no sentido de valorizar os processos de resistência e transformação coletiva. Assim, o componente curricular se compromete com uma prática educativa crítica e emancipadora.

Na Educação Infantil, o ensino de História deve promover vivências que favoreçam a apropriação gradativa das noções de tempo, memória

e identidade. Por meio da oralidade, das tradições, das festas, das histórias contadas e da análise de objetos, as crianças são incentivadas a reconhecer e valorizar suas origens, o território em que vivem e os modos de vida de sua comunidade. O ensino deve ser organizados para que as crianças vivenciem noções temporais vividas, percebidas e concebidas; reconheçam diferenças e semelhanças entre objetos, modos de vida e acontecimentos; relacionem fatos pessoais e coletivos a marcos temporais e compreendam objetos como vestígios de atividades humanas.

Para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o ensino de História deve possibilitar aos alunos compreender-se como sujeitos históricos, relacionando passado e presente a partir de fontes diversas e da análise crítica da realidade. A partir da experiência concreta e das memórias das comunidades, o estudo da História deve articular processos locais, regionais, nacionais e globais, visando à compreensão da totalidade social, possibilitando valorizar as memórias e resistências das comunidades camponesas; articular vivências e conteúdos escolares; utilizar diferentes fontes históricas (orais, escritas, visuais e materiais); trabalhar as categorias do pensamento histórico e superar práticas baseadas apenas na memorização, promovendo também a problematização.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho – Divisão Social e Territorial

- Promover rodas de conversa com as crianças sobre as atividades desenvolvidas pelas famílias no campo, destacando os modos de organização do trabalho;

- Realizar atividades lúdicas com ferramentas, utensílios e objetos do cotidiano camponês, permitindo sua manipulação e investigação quanto à forma, função e uso social.

- Representar, por meio de desenhos, colagens ou maquetes, os ciclos produtivos da agricultura familiar, relacionando as etapas do trabalho ao tempo vivido no campo.

Eixo: Cultura e Identidade

- Explorar cantigas, lendas, histórias, danças e festas populares da cultura camponesa local e regional, fortalecendo os vínculos dos alunos com sua comunidade;

- Registrar, por meio de diferentes linguagens os elementos do cotidiano e das tradições locais;

- Promover visitas e rodas de conversa com familiares e moradores antigos da comunidade para que compartilhem histórias de vida, saberes tradicionais e memórias da infância no campo;

- Trabalhar com a origem dos nomes e sobrenomes dos alunos, suas histórias e significados, relacionando-os às culturas e atividades camponesas.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade

- Conversar com os alunos sobre a origem dos alimentos consumidos e sua trajetória desde a produção até a comercialização, destacando o papel das famílias agricultoras;

- Observar e explorar produtos locais, investigando como são produzidos, transformados e transportados até chegarem às feiras, mercados e à mesa das famílias;

- Propor brincadeiras que envolvam os espaços do campo e da cidade, com cenários, papéis sociais e elementos que permitam comparar e compreender suas diferenças e conexões;

- Estimular visitas a feiras ou ao mercado para observar como os produtos do campo circulam na cidade.

Eixo: Organização Política, Movimentos Sociais e Cidadania

- Apresentar aos alunos, símbolos, cores, músicas e

narrativas que representem a luta e a resistência das comunidades camponesas;

- Desenvolver ações que estimulem o cuidado com o ambiente escolar e com os espaços comunitários (hortas, jardins, canteiros), incentivando o sentimento de pertencimento.

- Valorizar práticas de escuta, diálogo, votação e decisões coletivas no cotidiano escolar, promovendo o respeito às diferentes opiniões;

- Propor atividades em que os alunos possam se expressar e tomar decisões em conjunto, exercitando a cidadania.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Estudar, com base em fontes orais, visuais e materiais, as formas de trabalho agrícola praticadas pelas famílias da comunidade, relacionando-as aos modos de produção e à transformação territorial;

- Conhecer a história da ocupação da terra no território, problematizando os conflitos fundiários, as lutas sociais e as formas de resistência camponesa frente à concentração de terras;

- Investigar como o trabalho transforma o espaço e a vida no campo, articulando as vivências dos alunos, relatos familiares e fontes documentais, relacionando passado e presente a partir das categorias trabalho, temporalidade e sujeito histórico.

Eixo: Cultura e Identidade

- Valorizar os saberes, as tradições e as manifestações culturais das comunidades do campo como patrimônio histórico,

a partir da coleta de fontes orais (relatos, lendas, causos, canções) e do uso de diferentes linguagens (desenhos, dramatizações, murais);

- Estudar a origem e os significados de festas populares, danças, culinárias e práticas culturais da comunidade, considerando a intencionalidade social e histórica dessas expressões;

- Investigar, por meio de fontes variadas, como as representações sobre a cultura camponesa são construídas, desenvolvendo nos alunos a capacidade de análise crítica sobre a produção da memória social.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade

- Compreender, por meio de fontes históricas e investigações com a comunidade, as relações entre campo e cidade;

- Estudar a importância da produção camponesa na garantia da alimentação, relacionando-a às transformações históricas nas formas de cultivo, comercialização e consumo.

- Estabelecer relações entre as condições de vida e trabalho no campo e os processos de urbanização e industrialização, articulando diferentes temporalidades e escalas.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Estudar, a partir de fontes diversas (imagens, entrevistas, reportagens, documentos), a história dos movimentos sociais do campo;

- Investigar o papel das organizações locais como sujeitos históricos na luta por direitos e melhores condições de vida;

- Desenvolver projetos de participação cidadã que articulem escola e comunidade em ações transformadoras do território, a partir da leitura crítica do presente e da compreensão histórica dos processos sociais.

Dessa forma, o ensino de História na Educação do Campo consolida-se como uma prática essencial à formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Compreendida como ciência da atividade humana no tempo, a História, quando articulada à realidade concreta dos sujeitos do campo, possibilita aos alunos reconhecerem-se como parte de um processo histórico em constante movimento. Desse modo, o ensino de História torna-se ferramenta essencial na construção de sujeitos capazes de analisar criticamente o mundo e atuarem coletivamente.



LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino da Língua Espanhola na Rede Pública Municipal de Cascavel insere-se em um contexto sociocultural e geográfico singular. Situado na região Oeste do Paraná, o município integra a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, onde o contato linguístico entre português e espanhol é constante e multifacetado. A escolha por esse idioma como parte da formação dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental justifica-se não apenas por razões econômicas ou comerciais, mas, principalmente, pela dimensão cultural, histórica e política da América Latina, onde se compartilham processos de colonização, resistência e organização popular.

O ensino de línguas estrangeiras, nesse contexto, deve ser compreendido como uma forma de ampliar horizontes culturais e de promover o exercício da cidadania intercultural. Ao aprender o espanhol, os alunos são convidados a refletir sobre suas próprias formas de expressão, a desenvolver a escuta sensível e a oralidade significativa, e a entrar em contato com outras realidades culturais que dialogam com sua própria. A aprender uma

nova língua é "apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo" (GOETTE-NAUER, 2005, p. 64).

Na Educação do Campo, essa perspectiva ganha contornos ainda mais relevantes. Ensinar espanhol a crianças camponesas é possibilitar o acesso a uma linguagem internacional que aproxima os povos latino-americanos, mas também é reconhecer e valorizar a cultura local, os saberes tradicionais e a experiência coletiva do trabalho, do território e da identidade camponesa. É uma oportunidade de fortalecer a autoestima, desenvolver a criticidade e ampliar os meios de comunicação com o mundo. Assim, o ensino da Língua Espanhola torna-se mais do que um conteúdo: torna-se uma ferramenta de emancipação e pertencimento.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Língua Espanhola deve respeitar o processo de alfabetização em língua materna e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção gradual de competências de escuta, fala, leitura e escrita em língua estrangeira. Na escola do campo, isso significa incorporar as experiências cotidianas, os conhecimentos tradicionais e a vivência coletiva dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado da nova língua.

Esta ação deve estar vinculada as práticas culturais do campo, às relações com os países vizinhos e à compreensão crítica dos contextos latino-americanos. Mais do que ensinar estruturas linguísticas, trata-se de favorecer a leitura de mundo e o reconhecimento de si como sujeito histórico inserido na diversidade dos povos da América Latina. Com isso, o ensino da Língua Espanhola contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seus direitos e capazes de dialogar com diferentes realidades culturais.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho – Divisão social e territorial

- Explorar vocabulários relacionados ao cotidiano do trabalho

camponês (ferramentas, ciclos de produção, clima, tempo e rotina).

- Propor apresentações orais, em espanhol, sobre as atividades de trabalho das famílias e comunidades;
- Trabalhar gêneros como canções, poemas e ditados populares que tematizem o mundo do trabalho no campo.

Eixo: Cultura e Identidade

- Relacionar festas populares do campo com festividades hispano-americanas, promovendo atividades comparativas;
- Produzir murais, vídeos e registros escritos com palavras e expressões em espanhol ligadas à identidade camponesa;
- Estudar as variantes do espanhol nos países do MERCOSUL, especialmente nas regiões fronteiriças;

Eixo: Interdependência Campo-Cidade

- Desenvolver projetos bilíngues sobre a produção e circulação de alimentos, com vocabulário temático em espanhol;
- Ler e interpretar textos informativos sobre meio ambiente e agricultura familiar;
- Trabalhar o papel das comunidades do campo na produção de alimentos saudáveis, com base em debates e registros escritos.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Estudar, em espanhol, símbolos e expressões dos movimentos sociais camponeses (bandeiras, canções, slogans).

- Produzir textos, cartazes e apresentações sobre direitos, dignidade, trabalho e território;

- Apresentar lideranças históricas da América Latina, por meio de materiais audiovisuais e linguagens acessíveis.

Nesse contexto, o componente curricular de Língua Espanhola cumpre seu papel de ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos, promovendo não apenas o domínio de uma nova língua, mas a formação de sujeitos históricos e críticos, preparados para dialogar com o outro, compreender sua realidade e transformá-la.



LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho pedagógico com o componente curricular Língua Portuguesa, no contexto da Educação do Campo, deve assegurar experiências de linguagem que se articulem à realidade concreta dos sujeitos que vivem e produzem no campo, reconhecendo suas práticas culturais, modos de vida, formas de organização e de expressão. Essa proposta requer que nos encaminhamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estejam articulados intencionalmente aos eixos temáticos da Educação do Campo, de modo a garantir que o processo educativo promova a apropriação crítica da linguagem como instrumento de participação social, construção de conhecimento e transformação da realidade.

Na Educação Infantil, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar à criança a vivência de múltiplas experiências de linguagem que a ajudem a compreender sua função social, expressando-se com clareza e intencionalidade por meio de gestos, expressões faciais, balbucios, palavras e outras formas de comunicação verbal e não verbal. A linguagem,

compreendida como prática social desde os primeiros anos de vida, deve ser mediada em contextos que dialoguem com as vivências do campo, favorecendo a escuta, a oralidade, a observação e a curiosidade diante das práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano das comunidades camponesas. Assim, a criança é inserida em um ambiente significativo e conectado ao seu território, valorizando os saberes do campo.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o ensino da Língua Portuguesa tem como finalidade garantir ao aluno a compreensão do caráter dialógico e interacional da linguagem, por meio de ações efetivas de uso e reflexão sobre a língua em práticas de oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica. Tais práticas devem ser desenvolvidas com base em textos de diferentes gêneros discursivos e campos de atuação social, promovendo a apropriação do sistema de escrita alfabética e a capacidade de produzir e interpretar sentidos em contextos reais.

Na educação do campo, esse processo se potencializa quando os conteúdos escolares dialogam com os saberes e as experiências das comunidades camponesas, fortalecendo a identidade dos sujeitos e ampliando sua inserção crítica no mundo letrado.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Eixo: Trabalho: Divisão social e territorial

- Desenvolver rodas de conversa com base em experiências familiares, promovendo a escuta e oralidade sobre o trabalho no campo;

- Trabalhar narrativas orais (histórias, relatos, reconto) com temática do trabalho agrícola ou doméstico;

- Explorar o vocabulário ligado ao mundo do trabalho em atividades de categorização e registro coletivo em cartazes e listas.

Eixo: Cultura e Identidade

- Valorizar as manifestações culturais da comunidade em práticas de linguagem: cantigas, parlendas, trava-línguas e histórias;
- Promover o reconto oral de lendas locais e a produção textual baseada na cultura camponesa;
- Trabalhar com o nome próprio e o sobrenome da família como ponto de partida para identificação e valorização da identidade.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Desenvolver situações de fala e escuta sobre experiências de ida à cidade, visitas a feiras ou mercados, com registros orais e escritos;
- Trabalhar a leitura de imagens e produção de narrativas orais a partir de fotos de espaços do campo e da cidade;
- Produzir coletivamente cartazes com palavras e expressões que diferenciem os espaços e as práticas sociais nos dois contextos.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Criar oportunidades para os alunos participarem de decisões coletivas sobre a rotina escolar, por exemplo, registrando oralmente os combinados;
- Estimular a produção de textos dos diferentes gêneros discursivos, explorando sua função social, como convites e agradecimentos para eventos escolares com a comunidade;
- Trabalhar histórias que problematizem relações de justiça, cooperação e respeito, promovendo reflexão oral mediada.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Eixo: Trabalho: Divisão social e territorial

- Desenvolver atividades de leitura e produção textual com base em entrevistas sobre o trabalho no campo;
- Explorar gêneros discursivos, como receita, manual, bilhete, relacionando ao cotidiano da vida no campo;
- Promover análise linguística a partir de textos que envolvam o campo semântico do trabalho.

Eixo: Cultura e Identidade

- Trabalhar textos orais e escritos da tradição popular local como objeto de leitura e produção;
- Desenvolver autobiografias e relatos familiares que promovam reflexão sobre a identidade camponesa;
- Analisar a variação linguística da comunidade, valorizando o modo de falar como expressão cultural.

Eixo: Interdependência Campo-Cidade questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Propor leitura e produção de textos informativos sobre questões do campo e suas relações com a cidade;
- Trabalhar interpretação de gráficos e notícias sobre a circulação de produtos, mobilidade e serviços.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Promover a leitura de documentos e textos produzidos por movimentos sociais do campo, com mediação;
- Estimular a produção de gêneros discursivos com situações reais da comunidade, explorando sua função social;
- Realizar atividades coletivas no espaço escolar, registradas por escrito, fortalecendo a apropriação da linguagem em seu uso social.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa para a Educação do Campo, deve considerar a realidade dos sujeitos camponeses, seus modos de vida, saberes e práticas culturais. Ao articular os eixos temáticos da Educação do Campo e desenvolver práticas de linguagem ancoradas nos gêneros discursivos e nos contextos sociais de uso, garante-se não apenas o domínio do sistema linguístico, mas, sobretudo, a formação de leitores e produtores de textos críticos, conscientes e socialmente participativos. O trabalho com a linguagem, portanto, deve ser intencionalmente planejado para fortalecer a identidade dos alunos e ampliar sua capacidade de leitura de mundo e de transformação da realidade que os cerca.



MATEMÁTICA

A Matemática, enquanto conhecimento historicamente produzido pelas diferentes culturas humanas, constitui-se como linguagem e instrumento para a compreensão e a intervenção na realidade. Na Educação do Campo, o ensino dessa ciência deve superar a abordagem técnica e descontextualizada, assumindo a prática social como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento teórico. Ao integrar os conhecimentos escolares com aqueles produzidos no campo, a escola amplia a compreensão dos fenômenos que estruturam o cotidiano das populações camponesas.

Nesse sentido, os encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de Matemática na Educação do Campo devem-se articular-se aos Eixos Temáticos da Educação do Campo, ao elaborar os encaminhamentos teórico-metodológicos com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem, o professor deve assegurar, de forma intencional e sistematizada, essa articulação. Tal prática possibilita que o ensino de Matemática respeite e valorize a identidade do campo, ao mesmo tempo em que oferece subsídios concretos para atender às necessidades e potencialidades dos sujeitos e territórios camponeses.

Para a Educação Infantil, o trabalho pedagógico visa garantir à

criança a apropriação das bases dos conceitos matemáticos, permitindo-lhe compreender variações entre grandezas e desenvolver noções iniciais de quantidade, forma, espaço, tempo e medida. A partir das vivências cotidianas no campo, é possível promover experiências significativas que respeitam os tempos da infância e articulam linguagem matemática à vida concreta, estimulando o pensamento lógico, a curiosidade e a observação crítica do mundo.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o trabalho pedagógico busca assegurar aos alunos a apropriação dos conceitos matemáticos produzidos historicamente, de modo que estes se tornem instrumentos simbólicos para interpretar e atuar sobre a realidade. Assim, conteúdos relativos a números e operações, álgebra, medidas, geometria, estatística e probabilidade devem ser mobilizados em situações de estudo que dialoguem com as práticas e os problemas do campo, como a organização da produção agrícola, a comercialização de produtos, o uso sustentável dos recursos naturais e a análise de dados sobre a comunidade. Essa abordagem potencializa o desenvolvimento do pensamento teórico e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

Para tanto, serão apresentadas algumas sugestões de encaminhamentos teórico-metodológicos com a finalidade subsidiar o planejamento de situações de ensino que possibilitem a apropriação dos conceitos matemáticos de forma intencional e sistematizada, valorizando a identidade do campo e promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

Sugestões de encaminhamentos para a Educação Infantil

Trabalho: Divisão social e territorial – Divisão social e territorial

- Utilizar jogos simbólicos e de faz-de-conta que simulem atividades do campo como, plantio, colheita e comercialização, explorando contagem, agrupamento e comparação de quantidades;

- Promover experiências de classificação e organização de

sementes, frutas e ferramentas, discutindo diferentes formas de divisão e uso no trabalho no campo;

- Elaborar gráficos simples de colunas e pictogramas, com dados da rotina das famílias camponesas, como, quantos plantam, criam, vendem, entre outras ações.

Cultura e Identidade

- Explorar padrões, simetrias e formas presentes em objetos culturais do campo;

- Registrar, por meio de desenhos e narrativas orais, calendários culturais, reconhecendo o uso social e temporal da matemática;

- Desenvolver atividades de medida não convencional a partir de práticas e histórias locais, como comparar comprimentos usando o corpo ou objetos do cotidiano rural.

Interdependência campo-cidade: questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Realizar comparações entre produtos naturais e industrializados (peso, forma, quantidade), discutindo sua origem e relação com o campo;

- Mapear trajetos simples entre casa, escola e cidade com noções espaciais básicas (longe/perto, antes/depois), representando com desenhos ou maquetes;

- Observar e registrar ciclos da água, de plantas ou de animais, enfatizando sequências lógicas e quantificações simples.

Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Desenvolver brincadeiras com distribuição equitativa de alimentos, brinquedos ou tarefas, promovendo reflexões sobre justiça e colaboração;

- Criar rodas de conversa e representar graficamente decisões coletivas com votação e preferência, introduzindo noções iniciais de estatística e proporcionalidade de forma lúdica;

- Incentivar jogos cooperativos que envolvam números e quantidades em situações de ajuda mútua.

Sugestões de encaminhamentos para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Trabalho: Divisão social e territorial

- Analisar dados do trabalho no campo por meio de tabelas e gráficos, como produção agrícola, colheitas, distribuição;

- Trabalhar conceitos de multiplicação e divisão a partir de situações-problema relacionadas à partilha de terras, colheitas ou criação de animais;

- Estudar unidades de medida (massa, capacidade, tempo, comprimento) com base em práticas do campo: plantio, preparo de alimentos e armazenagem.

Cultura e Identidade

- Reconhecer a matemática presente nos saberes populares: estimativas, medidas, tempo, fases da lua, entre outros;

- Produzir registros numéricos e gráficos a partir de contos, lendas ou histórias orais, inserindo quantificações em narrativas camponesas;

- Criar e analisar padrões numéricos e geométricos inspirados em produções típicas da região.

Interdependência campo-cidade: questão agrária e desenvolvimento sustentável

- Estudar a logística do transporte de produtos do campo para a cidade, envolvendo noções de tempo, distância, rota e custo;

- Simular feiras e mercados utilizando operações básicas e sistema monetário, problematizando consumo, produção e preço justo;

- Trabalhar com tabelas e gráficos sobre consumo de água, energia e alimentos na escola e na comunidade, promovendo análise consciência crítica.

Organização política, movimentos sociais e cidadania

- Desenvolver atividades com simulações de cooperativas agrícolas, envolvendo proporcionalidade, estatística e planejamento financeiro;

- Analisar dados de movimentos sociais por meio de gráficos e mapas;

- Estimular a construção coletiva de regras e organização da vida escolar, aplicando conceitos matemáticos nas tomadas de decisão e resolução de conflitos.

Dessa forma, o ensino de Matemática na Educação do Campo compreende o conhecimento matemático como produto das necessidades humanas historicamente produzidas e como instrumento simbólico para a compreensão e a intervenção na realidade, potencializando a apropriação dos conceitos matemáticos em sua essência, possibilitando que os alunos desenvolvam o pensamento teórico. Nessa direção, a prática pedagógica torna-se significativa e socialmente referenciada, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir, analisar e agir de forma consciente na transformação das condições concretas de vida no campo.

AVALIAÇÃO

A Concepção de Avaliação para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel não é entendida como um ato estanque com a única finalidade de atribuir notas ou conceitos aos alunos, mas como um meio de avaliação do processo de aprendizagem e de ensino. Partindo dessa premissa, a Avaliação na Educação do Campo preconiza uma reflexão da prática pedagógica, que precisa estar atrelada á concepção de educação, desenvolvimento humano e os objetivos de aprendizagem, pautada nos documentos legais e na concepção defendida no Currículo - Volume I e II.

Para Hoffmann (1995), a avaliação não se limita a ser um momento terminal do pro- cesso educativo, mas ela deve servir para que os professores compreendam as dificuldades dos alunos e, com base nisso, redimensionem o trabalho pedagógico, a fim de oportunizar o conhecimento a todos.

Partindo dos documentos legais, bem como, a concepção defendida no Currículo - Volume I e II, a Avaliação na Educação do Campo preconiza uma reflexão da prática pedagógica, que precisa estar atrelada á concepção de educação, desenvolvimento humano e os objetivos de aprendizagem.

Desse modo, a princípio, a avaliação assume o caráter formativo e contínuo, à medida que, ao longo de todo o ano letivo, fornece dados da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno, será possível perceber os seus avanços; já para o professor será um instrumento para indicar se há necessidade de retomada ou se já é possível avançar com os conteúdos. Haydt (2008) descreve que a avaliação formativa atua

> [...] com a função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, "determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução", porque "antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino – aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado" (Haydt 2008, p. 17, aspas no original).

Diante da exposição, fica explícita a importância da realização sistemática da avaliação, durante todo o processo letivo, pois, por meio dos instrumentos avaliativos, os professores têm um parâmetro se os objetivos de aprendizagem traçados para cada um dos componentes curriculares estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação deve ser um recurso para a melhoria do processo de ensino, redimensionando qualitativamente as ações de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALESPE (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo). **Constituições de 1934 e 1937: a era Vargas**. Publicado em 16 jul. 2022. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=264668. Acesso em: 5 out. 2023.

ANJOS, R. E. dos A.; DUARTE, N. Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 195-219.

ANTONIO, Clésio A.; MARTINS, Fernando José. **Estado, educação e movimentos sociais do campo**: luta social pela educação do campo no Brasil. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/3_estado_educacao_cp8.pdf. Acesso em: 15 jun. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 171-192.

BEATÓN, G. A. **Evolución y diagnóstico em educación y dessarolo desde el enfoque histórico-cultural**. Trad. Marisa C. Caleon. São Paulo: Progresso, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, H. S. Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de janeiro de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 9 nov. 2023. (Nota: O link original levava à Emenda de 1969).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 mai. 2025

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Promulga o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 1969. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Suplemento. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.504-1964?OpenDocument. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 out. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2013. (Nota: Havia duas entradas muito similares para esta lei, foram unificadas).

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2013. (Nota: Unificada com "BRASIL. Presidência da República...").

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 20 set. 2023. (Corrigido "hhttp" na URL).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 maio 2016. (URL de exemplo, a original estava vazia).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2002a.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

CASCAVEL (Município). **Decreto nº 14.395, de 29 de agosto de 2018**. Institui no Município de Cascavel o Seminário Municipal de Educação do Campo, conforme especifica. Órgão Oficial Eletrônico do Município de Cascavel, n. 2.184, p. 1-2, 29 ago. 2018. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2018/1440/14395/decreto-n-14395-2018-institui-no-municipio-de-cascavel-o-seminario-municipal-de-educacao-do-campo-conforme-especifica. Acesso em: 10 out. 2023

CASCAVEL (Município). **Lei nº 6.496, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel, PR, para a vigência 2015-2025. Órgão Oficial Eletrônico do Município de Cascavel, n. 1.166, p. 1-50, 25 jun. 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/650/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025. Acesso em: [Necessário informar data de acesso, se houver]

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II – Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: educação infantil. Cascavel, PR: SEMED, 2020.

CASCAVEL (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2020.

CHEROGLU S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós- natal e atividade de comunicação emocional direta com adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 93-108.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A K. 1987. **La concepción de la actividad de estúdio de los escolares**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender" crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotsiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico–crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividade docente em la edad escolar menor. In. ILIASOV, I.I. y LIAUDIS V. Ya. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1998.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A. (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições do Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo no Brasil**: uma aproximação. Disponível em: http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html. Acesso em: 20 jun. 2013.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. São Carlos: UFSCar, 2013.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 165-175.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, A. A.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 129-147.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 89-142.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, J. F. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologiahistórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. In: _____. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Lisboa: Edições Avante, 1983a. [Informar páginas].

MARX, Karl. Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: _____. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Lisboa: Edições Avante, 1983b. [Informar páginas].

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC-PR, v. 10, p. 205-229, 2010.

MOYA, D. de J.; SFORNI, M. S. F; MOYA, P. T. Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. **Revista Contexto & Educação.** Editora Unijuí, Ano 34, n. 109, Set./Dez. 2019, p. 121-133.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del pre-escolar y del pre-escolar. In: PETROVSKI, A.V. (Org.) **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progresso, 1979. p. 44-79.

NEVES, Daniel Silva. **Constituição de 1946**. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/constituicao-de-1946.htm. Acesso em: 6 out. 2023.

NETO, Geraldo Garbelini. A Escola do Campo: origens e legislação. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 2, ago. 2019.

NETTO, J. P. BRAZ M. **Economia Política**: uma introdução crítica – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008- (Biblioteca de serviço social; v. 1).

ORSO, P. J. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. In: ORSO, P. J. et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2014, p. 169-215.

OTTONI, T. P. M. S.; SFORNI, M. S. F. Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios teóricos para a Educação Infantil. **Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp, Campinas, São Paulo, n. 3, 2012.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p. 93-106, 2014.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Promulgada em 5 de outubro de 1989. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=10&nroAto=0&dataAto=05/10/1989&dataPublicacao=05/10/1989&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 5 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. C**urrículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.783, de 28 de outubro de 2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 8333, p. 41-42, 29 out. 2010. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado. Acesso em: 19 mai. 2025.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROSSI, R. **Educação do Campo**: questões de luta e pesquisa. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007, p. 93-116.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russae ocidental. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 160-168.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. A transição para a abertura política no Brasil, sob a sujeição dos militares (1974-1985). **Anais do 30º Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Recife, 2019. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-05/1715144400_6100c28507cafffd363b8d5751c84479.pdf. Acesso em: 6 out. 2023.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; SILVEIRA, M. de J. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 241-261.

SPERANÇA, Alceu; SPERANÇA, Carlos. **Pequena História de Cascavel e do Oeste**. Cascavel, PR: J. S. Impressora Ltda, 1980.

THOMÉ, Sérgio Antonio. **Primeira escola primária em Cascavel**. 2005. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2005. Mimeografado.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 37-61.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**, tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, v. 2, p. 45-57, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas** IV. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas** IV. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E. y Visor Distribuciones, 1998.

GOVERNO MUNICIPAL

CASCAVEL

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO