

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

A luta de classes na educação do campo: os cursos de pedagogia, a função social da escola, o trato com o conhecimento

Celi Nelza Zulke Taffarel

Professora Dra. Visitante UESC – 2024. Visitante UFAL (2022-2023).
Professora PGEDU/FACED/UFBA.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

Maria Lúcia da Silva Ribeiro

Mestranda Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6365>

Genivaldo Damasceno Santos Júnior

Mestrando Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6042-141X>

Sanielma Lessa da Silva

Mestranda Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0616-4426>



Recebido em: 14/04/2024
Aprovado em: 02/08/2024
Publicado em: 29/08/2024

A luta de classes na educação do campo: os cursos de pedagogia, a função social da escola, o trato com o conhecimento

Celi Nelza Zulke Taffarel¹
Maria Lúcia da Silva Ribeiro²
Genivaldo Damasceno Santos Júnior³
Sanielma Lessa da Silva⁴

Resumo

O objeto da investigação consiste no trato com o conhecimento sobre agroecologia na formação de pedagogos na Escola Básica. A problemática deste trabalho diz respeito à questão da realidade, contradições e possibilidades na formação de pedagogos/as, considerando a necessidade do trato com o conhecimento sobre agroecologia. O objetivo deste artigo, portanto, é criticar a formação de pedagogos/as e a negação do conhecimento sobre agroecologia, apresentando a proposição superadora. Os dados foram levantados em fontes oficiais do

¹ Professora Dra. Visitante UESC – 2024. Visitante UFAL (2022-2023). Professora PGEDU/FACED/UFBA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>.

² Mestranda Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6365>.

³ Mestrando Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6042-141X>.

⁴ Mestranda Programa Pós-Graduação em Educação UFAL/Arapiraca. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0616-4426>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), e a revisão da literatura abrange o conteúdo da Teoria Pedagógica e desenvolvimento humano. Concluímos, então, que está em curso, pela via da privatização e modalidade de Ensino a Distância (EaD, bem como pela mediação da legislação e das teorias pedagógicas, um processo de aprisionamento das escolas e de rebaixamento teórico pela negação do conhecimento. Portanto, as possibilidades crítico-superadoras, discutidas neste trabalho, residem na luta mais geral da classe trabalhadora para alterar o modo de produção e reprodução da vida na cidade e no campo e, em especial, na luta específica da Educação, particularmente na formação de Pedagogos/as e na Escola, com o trato de conhecimentos sobre Reforma Agrária Popular e Agroecologia, na perspectiva da formação emancipatório omnilateral.

PALAVRAS CHAVES: Educação do campo; Escola; Desenvolvimento humano; Reforma Agrária; Agroecologia.

Abstract

The object of the investigation is the approach to agroecology knowledge in the training of pedagogues in Basic Education. The core issue of this work concerns the reality, contradictions, and possibilities in the training of pedagogues, considering the need to include agroecology knowledge. Therefore, the objective is to critique the training of pedagogues and the denial of agroecology knowledge, presenting a proposal to overcome this issue. Data were collected from official sources of the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), and the literature review encompassed content from Pedagogical Theory and human development. We conclude that there is an ongoing process of subjugation of schools and theoretical degradation through the denial of knowledge, driven by privatization, distance education (Ead), legislation, and

pedagogical theories. Therefore, the critical-overcoming possibilities discussed in this work lie within the broader struggle of the working class to change the mode of production and reproduction of life in both urban and rural settings, in particular, in the specific struggle of Education, mainly in the training of pedagogues and at School, by addressing knowledge related to Popular Agrarian Reform and Agroecology from the perspective of omnilateral emancipatory education.

KEYWORDS: Rural education; School; Human development; Land reform; Agroecology.

Introdução

Iniciamos a problematização deste trabalho, evocando alguns clássicos da literatura, sendo eles: “Os miseráveis” (Hugo, 2020), que trata da situação da classe trabalhadora e incide em pensar sobre o manifesto contra as desigualdades e as injustiças sociais; “Tempos Difíceis” (Dicksen, 2017), que trata da degradação operada por um vertiginoso desenvolvimento do capitalismo, da Revolução Industrial e do racionalismo formal positivista e, por fim, “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (Engels, 2008) para pensar sobre a crítica da economia política, de modo a demonstrar quem são os “Assassinos Sociais” da classe trabalhadora.

A leitura analítica desses clássicos nos permite reconhecer que a situação de exploração, opressão e péssimas condições de vida da classe trabalhadora, bem como a subordinação das instituições, inclusive do aparato jurídico e da escola, aos interesses da classe que detém os meios de produção, perpassam os séculos.

A análise da conjuntura atual, que trata de questões concretas, como os fatos que necessitam ser analisados para além da aparência para conhecermos quem são os sujeitos envolvidos, quais os interesses, as estratégias, as táticas e as tarefas assumidas em relação ao desenvolvimento

humano, bem como quais são as escolas e como se dá a formação de professores, todos esses são elementos que nos permite sintetizar o avanço, no Brasil, de forças da extrema direita, aliadas ao capital, que se expressam no parlamento brasileiro e no aparato legal que chega às escolas via reformas, como a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

Além dos três clássicos, que tem em comum a problemática da situação dos miseráveis, dos pobres e da classe trabalhadora, destacamos a análise de conjuntura que demonstra a crise estrutural do capital e a tendência à destruição das forças produtivas, evidenciando, assim, a questão da Educação do Campo.

A partir dos dados da formação de pedagogos sobre o parlamento e a escola, estabelecemos como objetivo explicitar relações entre a formação humana emancipatória, omnilateral e os rumos da formação de pedagogos, para identificar possibilidades de resistência ativa ao processo de destruição da educação pública no Brasil.

O Projeto de Escolarização, e mais ainda a educação enquanto política cultural, na perspectiva da formação humana omnilateral, ou seja, projeto antagônico à formação unilateral que se adequa a lógica dos capitalistas, na perspectiva da emancipação humana, é uma construção histórica da classe trabalhadora, que apresenta outras diretrizes, antagônicas àquelas defendidas pela classe capitalista, imperialista e seus vassallos. A possibilidade histórica de a Escola Pública desenvolver um Projeto de Escolarização baseado na formação humana omnilateral (Manacorda, 1989) está colocada como possibilidade crítica-superadora.

Podemos explicar isso na conceituação sobre luta de classes, no antagonismo de projetos históricos e no confronto de interesses que perpassam séculos e séculos, conforme constatamos nas obras de Mario Manacorda (1989), Anibal Ponce (2000) e Dermeval Saviani (2007).

Manacorda (1989) nos apresenta dados sobre a Educação desde o Antigo Egito, passando pela Grécia, em Roma, bem como na Alta e Baixa Idade Média, século a século, até chegar a Educação em direção ao ano 2000. O autor nos alerta e deixa uma mensagem: “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (Nosella, 1989 *apud* Manacorda, 1989, p. 01), o que demonstra os interesses de classes antagônicas em dadas relações de produção da vida.

Aníbal Ponce (2000) parte da Educação na sociedade primitiva e trata da educação do homem antigo, do homem feudal, até a educação do homem burguês. Ao perpassar séculos e séculos e ao considerar as condições concretas do modo de vida, o autor demonstra os interesses antagônicos atuando na Educação e, com isso, dando rumo à formação humana.

Ponce (2000, p. 182) ilustra bem a luta de classes em torno da escola, ao mencionar o episódio ocorrido em 1842, quando se iniciou a oposição à tirania, tendo o “Senhor Restaurador” identificando focos de agitação e de rebeldia nas escolas e, para debelá-los, nomeou como Diretor do Ensino Primário nada mais nada menos do que o Chefe de Polícia.

Estamos no século XXI e a luta de interesses antagônicos nos rumos da Educação está colocada e nos cabe à tarefa de compreender a atualidade da problemática, suas mediações e suas possibilidades de superação.

1 DESENVOLVIMENTO - a problemática da educação do campo e os desafios da formação de professores para a docência na educação básica das escolas do campo

Ao apresentar elementos sobre a Educação do Campo, reconhecemos a necessidade histórica do diálogo com aproximadamente 2,3 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, em especial os que trabalham

com 47,4 milhões de estudantes, destes, quase 9 milhões são estudantes da Educação Infantil em 114.851 escolas, das 178,3 mil escolas da Educação Básica existentes (Brasil, 2023)⁵.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade em dialogar com os que atuam na Educação Infantil brasileira, que somam 657 mil docentes, dos quais 96,3% são do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino. Assim, faz-se necessário dialogar com todas/os as/os docentes de várias faixas etárias, observando-se que a maior concentração de docentes está nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (Brasil, 2022).

Dialogar, ainda, com aqueles/as que trabalham na educação, na cidade e no campo, nas águas e nas florestas (Fonec, 2022^a, 2022b), que estão com seus salários

⁵ Ver mais em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2022/pesquisas-estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar>. “O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País. A declaração das informações ao Censo Escolar é obrigatória para todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e deve ser feita com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino, tendo por parâmetro a situação observada na data de referência da pesquisa, definida como a última quarta-feira do mês de maio de 2022 (Portaria Inep nº 89/2022). A pesquisa permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. Os dados apurados subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal). As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores coletados no Censo Escolar da Educação Básica 2022. Para ampliar o potencial de análise, o Inep também disponibiliza os microdados da pesquisa, a sinopse estatística e o resumo técnico com resultados mais detalhados”(INEP. NOTAS ESTATISTICAS, 2022, p. 06).

aviltados, carreiras e condições de trabalho precarizados, formação inicial e continuada rebaixada⁶ e atuando em organizações escolares onde está a famigerada “Escola Sem Partido” (Frigotto, 2017) e as terríveis escolas cívi-co-militares, articuladas ao projeto de poder dos militares bem como a escola “evangelizada”, sob as teorias teológicas em detrimento da ciência (Solano, 2019), as tendências privatistas da gestão com a parceria público-privado, a gestão antidemocrática, dos empresários (Martins, 2016), setores fundamentalistas ligados às religiões que estão destruindo completamente o Estado laico e, conseqüentemente, a escola laica.

Destacamos que o Estado laico bem como a Escola laica, pública e gratuita, dever do Estado laico, foi uma das principais consignas da Comuna de Paris, a primeira experiência histórica da humanidade de um governo de trabalhadores, operários e camponeses (Marx, 2011a; 2011b).

Diante disso, o que buscamos é dialogar com os/as que não renunciaram à ciência, à educação pública, a uma nação soberana, com direitos e conquistas garantidos e com preservação do meio ambiente e seu povo feliz junto aos que estão na luta para resgatar a esperança, reconstruir e transformar o Brasil (Brasil, 2022), bem como com os que enfrentarão as disputas pelo rumo do Plano Nacional de Educação (PNE), construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE) na edição de 2024, e enfrentarão “as direitas” articuladas com capitalistas, imperialistas, que disputarão os rumos da educação nos próximos 10 anos (2024-2034). Essa luta passa pela educação, em especial a Educação do Campo e a resistência ativa.

A proposta de resistência ativa que defendemos parte da crítica à realidade concreta, o que exige método, estudo, estudo e mais estudo. Exige, ainda, tarefas,

⁶ Ver mais a respeito na posição da Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020. In: Formação em Movimento v. 5, n. 11, 2023. ISSN 2675-181X <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/formov>.

táticas e estratégias a serem concretizadas bem como mobilizar, organizar e agir revolucionariamente para mudar a realidade concreta, o que não se dá fora da práxis revolucionária.

Para esta proposta, três referenciais são considerados: o primeiro consiste no termo resistência ativo utilizado pelo professor Demerval Saviani, que está na obra “A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas”, publicada em 1997, pela Editora Autores Associados. Na página 229, na conclusão, quando trata do contexto da implementação da nova LDB e da estratégia da resistência ativa, evidencia a disputa dos rumos da educação, quando a direção do processo educacional está sob forte domínio de forças conservadoras e se faz necessário promover estratégias apresentando proposta alternativa que supere as problemáticas que motivam a luta.

O segundo referencial está na obra do professor Luiz Carlos de Freitas, de título “A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, publicado pela Expressão Popular em 2018. Na página 139 vamos encontrar o tópico “Uma proposta para a ‘resistência’”, onde um conjunto de pontos ajuda na organização das resistências às políticas da reforma empresarial na Educação.

O terceiro referencial está na tese de doutorado de Beltrão (2019), que trata sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica; na pesquisa encontramos alternativas de resistência ativa.

2 O CAMPO BRASILEIRO: a lógica da exploração, expropriação, violência

Dados sobre o campo brasileiro e a Educação do Campo, demonstram que avança e se mantém o latifúndio, a destruição da natureza, a degradação do meio ambiente, a extinção de culturas e a expulsão e/ou extermínio dos povos tradicionais, sejam eles sujeitos do campo,

das águas e das florestas, o que vem instaurando uma onda de violências.

O Relatório Anual da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), demonstra as consequências do não reconhecimento dos direitos dos povos do campo, das florestas e das águas. No ano de 2022, 878 famílias sofreram com a destruição de suas casas, 1.524 famílias tiveram seus roçados destruídos e 2.909 de seus pertences foram usurpados. 554 famílias foram expulsas, além das 1.091 que foram impedidas de acesso a áreas coletivas, como roças, áreas de extrativismo do babaçu e outras. No caso das violências contra a ocupação e a posse de terra, os crimes de pistolagem, grilagem e invasão mostram um crescimento no número de ocorrências: 143 casos de pistolagem, 85 casos de grilagem e 185 casos de invasão (CPT, 2023).

Essa lógica de destruição e de violência no campo não se detém na porta das escolas, mas, por mediações, penetra esses espaços fechando-os ou condicionando-os com um aparato legislativo que aprisiona e determina o trabalho pedagógico alinhado aos processos educacionais acríticos, de caráter alienador, ausente de uma base teórica científica, filosófica e artística crítica, seguindo a mesma lógica de reprodução de desigualdades do sistema capitalista.

Nesse contexto nos cabe indagar sobre o necessário e o vital bem como sobre a função social da escola no trato com o conhecimento sobre as questões agrárias, agrícolas, agroecológicas e sobre o desenvolvimento humano.

3 SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: a disputa de projetos históricos e de educação

Afinal qual é a função social da escola? Segundo Caldart (2020, p. 05) “já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado

ao trabalho humano”. Nessa perspectiva, a educação assume uma profícua conexão com a produção da vida nas dimensões teóricas e práticas que exige o campo brasileiro.

No entanto, a conjuntura demonstra que a Educação está em disputa. Sendo assim, como se materializa a disputa de projeto histórico, de projeto de nação, de projeto educacional? Destacamos cinco âmbitos em que é possível reconhecer essa disputa: (1) a disputa dos fundos públicos, do orçamento da união e do financiamento da educação; (2) a disputa de leis, diretrizes e do aparato legal (Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Formação de professores); (3) a Gestão da escola, as parcerias público-privado e a militarização das escolas; (4) o ataque aos professores na formação, na carreira, nos salários, nas condições de trabalho e na seguridade social – assistência, previdência, saúde; (5) a disputa teórica-metodologia nos processos de formação humana e nos processos de ensino-aprendizagem.

Um dos aparelhos ideológicos da burguesia é o parlamento brasileiro, em que os dados demonstram a desigualdade de forças. A maioria na câmara e no senado são forças de extrema direita, direita e o Centrão, forças políticas conservadoras que podem ser identificadas pelas posições que assumem perante as pautas de interesse da classe trabalhadora. A Reforma Trabalhista, Previdenciária e as reformas educacionais, são exemplos dos interesses dos capitalistas prevalecendo no parlamento.

Outro âmbito da luta de classes diz respeito aos cursos de formação em pedagogia. Os dados aqui relacionados demonstram tendências altamente preocupantes, porque evidenciam o avanço do divisionismo, da Educação a Distância (EaD) e do setor empresarial.

No quadro a seguir demonstraremos a situação atual a respeito dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os dados demonstram que os cursos de pedagogia, em sua maioria, estão sendo oferecidos pela iniciativa privada, a distância. Identificamos também o surgimento de cursos de bacharelado, indicando a divisão da profissão entre bacharéis e

licenciandos, o que provavelmente resultará na criação de Conselhos Profissionais, o que vai acentuar a tendência de prevalecer os interesses da burguesia, da classe dominante, dos latifundiários, na formação de pedagogos/as.

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia no Brasil

CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL - 2023									
REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV	
NORTE	0	01	07	384	0	01	137	83	613
NORDESTE	0	09	24	670	01	02	202	261	1169
CENTRO-OESTE	0	02	16	337	0	0	59	138	552
SUL	0	01	103	322	0	01	64	181	672
SUDESTE	0	03	33	535	0	01	97	667	1336
TOTAL		16	183	2248	01	05	559	1330	4342

Fonte: Sistema e-mec (março/2023). Dados coletados e organizados por Mariana Amorim de Arruda Silva.

Com os avanços de tendências privatistas, avança também o aparelho legal que aprisiona a escola bem como os conhecimentos sobre questões agrícolas, agrárias e em agroecologia que não entram nem na formação de professores e nem na Escola Básica.

O professor Luiz Carlos de Freitas (2018), em sua obra “A Reforma Empresarial da Educação: *Nova direita, velhas idéias*”, descreve a origem e os fundamentos de quem são os “novos reformadores”. A dinâmica da destruição, que visa precarizar o magistério, vale-se da padronização, bem como do uso de testes para controlar resultados, culpabilizando professores e estudantes na lógica do êxito pela meritocracia.

O objetivo é privatizar e rebaixar a capacidade teórica da classe trabalhadora para constatar, sistematizar,

compreender, ampliar e aprofundar o conhecimento clássico, científico, filosófico, artístico e da cultura corporal, e a isto nos opomos com a “arma da crítica” (Sader; Jinkings, 2012). Assim, a possibilidade superadora, indispensável ao combate revolucionário, que se apresenta dialeticamente, leva-nos a crítica das armas, em um período de negacionismo beligerante (Duarte, 2022).

Imagem 1 – Determinações Disciplinares Fonte:



FREITAS (2018).

A figura acima elaborada pelo professor Luiz Carlos de Freitas nos permite reconhecer as determinações que aprisionam a escola ao sistema ultra neoliberal das “direitas”.

O professor Roberto Leher (2023) organizou um livro intitulado “Educação no Governo Bolsonaro: *inventário da devastação*”, no qual explicações sobre o capitalismo dependente, a autocracia burguesa e suas expressões neofascistas são apresentadas. Através de aparelhos

privados de hegemonia⁷ travam-se batalhas contra os interesses educacionais da classe trabalhadora, e isto é evidente, como descreve Leher (2019), no autoritarismo contra a universidade e nos desafios para popularizar a defesa da Educação Pública.

Os interesses contra a classe trabalhadora ficam evidentes, ainda, na disputa dos fundos públicos, do orçamento, das leis e diretrizes sobre os rumos da formação inicial e continuada de professores, nas condições de trabalho, carreira, salário, gestão da escola, no material didático.

Os exemplos estão na disputa da Lei Orçamentária, em que até a pauta conservadora dos valores das classes dominantes são aprovados. As disputas estão na famigerada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio, no Novo Ensino Médio (Tarlau; Moeller, 2020; Beltrão, 2019), nas propostas dos Vouchers para as Creches e para a Educação Infantil, na *Homeschooling*, nas Escolas Cívico-Militares, nas avaliações em grande escala, na gestão público-privado, nas diretrizes da formação de professores, na divisão nos cursos de pedagogia e na criação de conselhos profissionais⁸. Essas medidas são a expressão da política empresarial, ultra neoliberal e conservadora na Educação.

Em consonância com Saviani (2009), a “problematicidade do problema” (Saviani, 2009) consiste em uma questão vital e diz respeito à luta de classes, aos interesses

⁷ Aparelhos de Hegemonia, segundo Liguori e Voza (2017), no Dicionário Gramsciano, seriam de duas ordens. Uma ligada ao Estado (Executivo, Legislativo, Judiciário) que, por consenso ou por coerção, faz prevalecer como soberanas as ideias da classe dominante, classe proprietária. Outra designada de “aparelhos privados de hegemonia”, não ligados ao poder estatal, como sindicato e outras organizações dos trabalhadores. Liguori e Voza localizaram e sistematizaram palavras-chave na obra de Gramsci, entre 1926- 1937, e nos apresentam no dicionário o sistema categorial de Gramsci.

⁸ Ver a respeito a Nota da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia contra a falsa regulamentação da profissão do pedagogo. In: Formação em Movimento v. 5, n. 11, 2023 ISSN 2675-181X <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov>.

antagônicos entre “os proprietários da mera força de trabalho, os proprietários do capital e os proprietários fundiários, que tem no salário, no lucro e na renda da terra suas respectivas fontes de rendimento” (Marx, 2017, p. 947). Trata-se das estratégias e táticas empregadas pelas classes dominantes para manter taxas de lucro de um sistema em franca degeneração que está destruindo “forças produtivas”⁹, o que pode ser verificado pelos fatos relacionados às destruições pelas guerras, a destruição do meio ambiente e dos direitos e conquistas da classe trabalhadora.

Em antagonismo com as forças destrutivas, levantam-se setores de resistência ativa, que na luta de classes assumem as tarefas táticas e estratégias em defesa dos interesses da classe trabalhadora na cidade e no campo. A defesa da Escola Pública e sua função de elevar as possibilidades de desenvolvimento humano é uma das tarefas imprescindíveis.

4 SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PARA A CLASSE TRABALHADORA: o desenvolvimento humano

Relacionamos a questão da função social da escola para a classe trabalhadora na atual conjuntura, onde a correlação de forças indica a ocupação do Ministério da Educação de forças políticas ligadas ao “olavismo”¹⁰, à extrema direita conservadora e ao setor empresarial. Os empresários da Educação continuam ocupando espaços estratégicos, tanto nos Conselhos quanto nos Fóruns, nas Secretarias de Educação e nas Escolas, constatado quan-

⁹ “Forças Produtivas”, segundo Bottomore (2001), no Dicionário do Pensamento Marxista, abrange os meios de produção e a força de trabalho. Bottomore localizou e sistematizou palavras-chave na obra de Marx e nos apresenta no dicionário o sistema categorial de Marx.

¹⁰ “Olavismo” é denominada a ideologia negacionista, de extrema direita, conservadora, difundida por Olavo Luiz Pimentel de Carvalho (1947-2022).

do analisamos o que prevalece em termos de medidas a serem adotadas no campo Educacional, constando também as reformas educacionais.

Os embates sobre as reformas são extremamente violentos e difíceis, e dessa correlação de forças definem-se os rumos da Educação. O Ministro da Educação Camilo Santana, que vem de uma experiência concreta no Ceará, onde a educação tem êxito relativo vinculado aos interesses da lógica empresarial, está “no olho da furação” dos embates possíveis de serem avaliados em cada medida adotada, desde o Novo Ensino Médio até os cortes de recursos para as universidades. Tais embates dizem respeito às possibilidades de humanização pelo acesso à educação pública, laica, democrática, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

5 SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E O TRATO COM O CONHECIMENTO: a reforma agrária popular e a agroecologia no currículo

Nascemos com a possibilidade de nos humanizar através da apropriação do patrimônio cultural produzido socialmente na história, que diz respeito as relações dos seres humanos com a natureza pelo trabalho que garante nossa existência (Engels, s.d).

O trabalho, segundo Saviani (2013), instaura-se quando somos capazes de antecipar mentalmente a finalidade de uma ação, e é isto que nos distingue dos demais seres vivos. Não só nos adaptamos a natureza, mas adaptamos a natureza às nossas necessidades, tal como nos diz o professor Saviani (2013, p. 13): “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Ainda segundo Saviani (2013, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A tese comprovada e defendida pelos pesquisadores do leste europeu no início do século XX, em meio a Revolução de 1917, dos quais destacamos Lev Semionovitch Vigotski (2004), para quem o desenvolvimento humano revela-se como entrelaçamento de dois polos, o biológico e o cultural, demonstra que o desenvolvimento humano se dá em dois planos: relações inter-psíquicas, ser humano com ser humano, e intrapsíquica, que diz respeito ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Destacamos também as obras de Leontiev (1977; 2004; 2014), que nos apresentam dados científicos sobre a determinação da cultura no desenvolvimento humano e sobre a atividade humana e suas relações com o desenvolvimento da consciência e da capacidade teórica.

A pesquisadora Ligia Marcia Martins (2013), nos apresenta sólidos argumentos sobre o desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano, tratando da natureza à cultura, e o psiquismo como legado social, como sistema funcional que é lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados. A autora destaca em seu livro o papel da educação escolar e a centralidade do ensino no desenvolvimento dos processos funcionais.

A função social da escola, em especial a escola pública, dever do Estado e direito de todas as pessoas é, segundo Saviani (2013), o *locus* prioritário da socialização do saber sistematizado, o que significa que não é qualquer saber e nem é de qualquer forma. Trata-se de um saber elaborado, do conhecimento científico, artístico e filosófico.

A escola existe para propiciar, ainda segundo Saviani (2013, p 14), “a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)”. A escola, portanto, tem a função social de desenvolver atividades nucleares. É função social da escola, destinar espaço e tempo pedagógico ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Roseli Cardart (2023) nos apresenta uma concepção de educação avançada, para além das concepções

próprias de teorias pedagógicas da escola nova, tecnicistas e neotecnicistas. Com isso, defende a perspectiva do acolhimento do *ser humano* bem como a necessidade de organizar o trabalho socialmente necessário, a auto-organização e a cultura emancipatória, desenvolvendo-se atividades que garantam a apropriação das bases da criação científica, filosófica, artística e da cultura corporal. Defende, ainda, a organização do estudo que garanta a apropriação das bases da ciência, artes, filosofia e cultura corporal e propõe reconstruir a forma escola pelo conteúdo, ao que acrescentamos a proposta da pedagogia histórico-crítica, articulada com o “Destinatário-conteúdo-método”.

O que ensinar e como ensinar as crianças, jovens e adultos, implica compreender quem é a criança, o jovem e o adulto em cada período do desenvolvimento humano, ou seja, compreender o contexto social e histórico de cada um. Ninguém nasce com o sistema funcional psíquico desenvolvido, o psiquismo como sistema funcional é um lastro dos comportamentos complexos culturalmente formados, sendo eles sensações, percepções, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções, sentimentos que fazem parte dos processos funcionais complexos na dependência de relações sociais inter-psíquicas.

O ensino, erroneamente organizado, com o entendimento de que primeiro ocorre o desenvolvimento para daí se chegar ao ensino, mostrou-se completamente errado a partir das descobertas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento humano é de natureza social, além disso, o psiquismo para se desenvolver apropria-se de signos culturais, ou seja, o conhecimento sistematizado – ciência, filosofia, artes. O ensino de conceitos científicos promove o desenvolvimento e reside aí a relevância de organizar o ensino desenvolvente, ou seja, que propicie o desenvolvimento humano.

Marx e Engels (2007) apresentaram, na Ideologia Alemã, o eixo central da distinção dos seres humanos dos

demais animais. Assim, é possível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira, mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal.

Segundo Marx e Engels (2007, p.97): “Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. A partir desse referencial é possível explicar como se dá a constituição do ser social até os nossos dias na sociedade capitalista, onde o trabalho aparece como o elemento central dessa distinção e de sua constituição enquanto espécie:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animaisca [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desnencilhou de sua de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquiteto com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No fim do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isto não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural;

ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seus objetivos, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem que subordinar a sua vontade. E esta subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios (MARX, 2013, p. 255-256).

Na reflexão de Marx, em *O Capital*, destacamos o processo de autoconstrução do ser humano pelo trabalho, a prévia-ideação na sua intervenção na realidade e o agir por orientação de finalidades, questões centrais para podermos aprofundar a discussão das repercussões do trabalho na formação do ser humano e do seu mundo, e, assim, da criação das atividades agrárias e agrícolas.

Por meio da atividade trabalho, o ser humano realiza uma revolução no seu desenvolvimento posterior, uma vez que ele cria um mundo de infinitas possibilidades que ultrapassam as barreiras biológicas que cristalizam o desenvolvimento das demais espécies da natureza. O entendimento da centralidade do trabalho como mediador das relações humanas é imprescindível, uma vez que este é o princípio que dá sustentação a explicação de desenvolvimento humano, de psiquismo, de técnica e da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia que usamos como suporte teórico.

Ligia Marcia Martins (2016), na obra “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: *do nascimento a velhice*”, em seu primeiro capítulo sobre “Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano”, apresenta o processo de aquisição das particularidades humanas que são os

comportamentos humanos culturalmente complexos, e evidencia que este requer a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.

Segundo a autora (2016, p.32):

A gênese da formação humana radica na apropriação dos signos culturais; os signos, ao se objetivarem na forma de conceitos, conquistam qualidades distintas, decorrente da abrangência ou fidedignidade pelas quais representam a realidade concreta: os conceitos científicos aludem o real de forma qualitativamente superior; cabe a educação escolar a transmissão de tais conceitos, de sorte que a organização do ensino efetivado no trabalho pedagógico impõe-se como variável interveniente na promoção do desenvolvimento humano.

Frente a tais concepções sobre o desenvolvimento humano, perguntamo-nos sobre a formação de pedagogos sustentados pela iniciativa privada, em cursos à distância, e o trato com o conhecimento sobre as questões agrícolas, agrárias e a agroecológicas.

O que vai permitir o desenvolvimento humano é a vida social e a apropriação dos signos, além da atribuição de significação e da capacidade de criar e usar signos. A elucidação da ontogênese do ser social tem relação com o desenvolvimento histórico do ser humano, ou seja, com a filogênese. O processo de internalização das relações sociais exteriores se dá pela regulação da conduta alheia exercida por meio de signos. É na atividade, movida por intencionalidade por motivos, e que busca responder a uma necessidade, que o psiquismo se desenvolve.

Newton Duarte (2022), em seu texto “O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo”, publicado na “Revista Germinal: Marxismo e educação em debate”, argumenta sobre a necessidade da superação na escola, do negacionismo e do relativismo. O autor também destaca o método materialista histórico-dialético para o enfrentamento das concepções curriculares

hegemônicas e critica a contraposição entre aprendizagem ativa e passiva.

Diante desse contexto, entende-se que é necessário enfrentar as correntes da negação, da objetividade e do conhecimento bem como é preciso criticar o multiculturalismo que se apoia no relativismo cultural e epistemológico, que sustenta os quatro pilares conceituais do multiculturalismo, a saber: “a realidade é uma construção”; “as interpretações são subjetivas”; “os valores são relativos” e “o conhecimento é um fato político”. Tratar a elaboração de um sistema conceitual nessa base trará prejuízos irreversíveis ao desenvolvimento da personalidade das crianças.

A apropriação do conhecimento científico incide na concepção de mundo dos estudantes, segundo Duarte (2022). Sendo assim, a compreensão é de que o conhecimento científico não é qualquer conhecimento, ele exige método que devem ser ensinados, explicitados de forma pública. A racionalidade é uma construção de caráter social e coletivo que exige esforços necessários para superação de idiossincrasias pessoais e a beligerante obtusidade obscurantista que está posta na atualidade.

Ao defender a concepção filosófica materialista histórica dialética e seu método científico, Duarte (2022) nos arma para enfrentarmos os três tipos de visões que prevalecem sobre currículo escolar: a primeira, a visão pragmática, voltada para adaptar o indivíduo às tendências da prática social comandada pelo mercado capitalista; a segunda consiste na ideia de que o currículo deve ser constituído por temas do cotidiano e devem expressar suas vivências culturais, identidades, subjetividades e narrativas; e a terceira aponta sobre como os currículos escolares devem resgatar valores morais e religiosos tradicionais.

Além da crítica aos currículos escolares, Duarte (2022), com base em Lukács (1968, 1979), critica os caminhos da produção da ciência no modo de produção capitalista e suas limitações ao buscar respostas para problemas práticos, utilitários e imediatos de interesse dos

capitalistas. Isso exige, segundo o autor, uma tomada de posição crítica em relação ao senso comum, ao conhecimento científico, às filosofias e à arte.

Esta capacidade crítica não é espontânea e muito menos hereditária, por essa razão é necessário ensino-aprendizagem, em especial quando as funções psíquicas estão se formando que é ainda maior o significado político da luta pelo avanço do conhecimento objetivo e sua difusão pela Educação Escolar (Duarte, 2022).

Newton Duarte (2022) nos traz, portanto, um aporte teórico para contestar as teorias pedagógicas que sustentam as pedagogias das “direitas” e a negação na formação de professores e nas escolas do conhecimento clássico sobre as questões agrícolas, sobre a Reforma Agrária e sobre a Agroecologia.

Em relação à Reforma Agrária Popular e à Agroecologia, significa cumprir com tarefas revolucionárias em relação à Reforma Agrária (Stedile, 2020), que estão expressas na coleção sobre Reforma Agrária, em IX Volumes, e tarefas da ciência e da formação humana, segundo defendem Primavesi (2020), o que pode ser localizado em seu acervo em vida.

Segundo Martins e Lavoura (2018), é necessário estudar e explicar de um modo historicamente concreto o objeto de estudo singular, estudando suas condições estruturais mais gerais e universais, e suas transformações históricas particulares, desde sua gênese até seu desenvolvimento efetivo.

Frente a tais concepções sobre o desenvolvimento humano, bem como a função da escola e o trato com o conhecimento nos currículos, perguntamo-nos sobre o que significa a negação do conhecimento clássico a respeito das questões agrícolas, agrárias e sobre a agroecologia na formação de professores e na escola?

Trata-se dos conteúdos referentes a relação “ser humano – natureza” para garantir a vida. As questões agrícolas tratam desde os primórdios da humanidade, momento em que deixamos de ser nômade para cultivar a

terra, até as questões agrárias sobre a propriedade privada da terra, o uso, a posse, para hoje termos os latifundiários proprietários da terra por processos de espoliação, exploração, exploração e opressão de classe, gênero e raça predominando no campo brasileiro.

O entendimento da gênese, do processo histórico, do máximo desenvolvimento e determinações das questões agrícolas, agrárias e da agroecologia possibilitará aos/as professores/as realizar adequações pedagógicas necessárias aos desafios colocados à função social da escola pública.

Não se ensina o que não se conhece. Partindo dessa premissa, o que as/os pedagogos/a necessitam conhecer sobre o universo da reforma agrária popular e da agroecologia? O que é o conhecimento clássico sobre Reforma Agrária Popular e Agroecologia que deve ser acessado como o arcabouço conceitual sem o qual não é possível pensar, conceituar, teorizar sobre a problemática da relação “*ser humano- natureza*”?

A partir dessa compreensão, defendemos que as atividades concretas da reforma agrária popular e da agroecologia, como elas se apresentam na atualidade, adentrando no seu âmago, a fim de identificar as determinações da ordem social vigente, e, por meio da análise histórica, compreender as transformações e as continuidades ao longo de sua existência, devem constituir o processo de formação de pedagogos/as, e isto deverá ser ensinado desde a educação infantil (Zaporózhets, 1987).

6 A GUIA DE CONCLUSÃO - “Caminhando e semeando”¹¹

As possibilidades de avanços na formação de pedagogos/as residem nos sentidos e motivos atribuídos às

¹¹ “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher” (Cora Coralina).

atividades da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia, que são construídos historicamente a partir do grau do desenvolvimento da forma de produção da existência.

Os motivos das atividades agrícolas e agrárias sofrem as determinações das condições materiais de existência, contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção.

Na sociedade de classes o conhecimento e sua socialização são restritas, uma vez que o mesmo assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada à maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social.

O ensino escolar da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia, em especial na Educação Infantil até a velhice, passam obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) dessas atividades humanas, onde é possível estabelecer uma relação consciente com as questões agrícolas, agrárias e a agroecológicas.

Com base na especificidade da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia, indicamos para a formação de pedagogos/as e para a escola alguns elementos, os quais se estabelecem da seguinte forma: ensino sistematizado das atividades relacionadas ao ser humano e à natureza, de forma a considerar as questões agrícolas e agrárias, Reforma Agrária popular e a agroecologia, ensino da ciência, filosofia e artes na formação de pedagogos/as e na escola, de modo que se articule com atividades da Reforma Agrária e da Agroecologia.

As atividades de estudo precisam ser intencionais, para assumirmos a tarefa coletiva e comunitária de alterar o modo de produção e reprodução da vida e da educação. Além disso, soma-se aos elementos, observar nos sujeitos em formação os efeitos dos reflexos psíquicos da realização das atividades relacionadas à Reforma Agrária Popular e à Agroecologia.

Nossa hipótese é que quanto maior o nível de apropriação, maior o grau da catarse, de alegria, de criatividade e de engajamento, o que permite alterações no sentimento dos sujeitos ao realizar determinadas ações, assim como também promove sentimentos de êxtase naqueles que a praticam, ao elevar a capacidade teórica a respeito das questões da “relação ser humano-natureza”.

Sendo assim, é importante consolidar motivações e razões humanas que, em última instância, são determinadas pela economia política para tratar nos currículos as questões agrícolas e agrárias na perspectiva da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia.

Conluímos, então, que negar os conhecimentos da Reforma Agrária Popular e da Agroecologia na formação de pedagogos/as e na escola, ou tratá-los de forma inadequada e imprópria, incide negativamente na formação das crianças, jovens, adultos e na velhice, o que nos leva a defender o trato desse conhecimento de forma sistematizada desde o primeiro ciclo de escolarização na perspectiva da Educação para a Emancipação Humana, a Educação Omnilateral.

Referências

BELTRÃO, J. A. *Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física*. 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Gabinete de transição governamental. *Relatório Final*. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.

CALDALT, R. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

CPT. *Cadernos Conflito no Campo*. [S.l.]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/download/26-documentos/14073-politica-e-regras-de-uso-dos-dados-do-centro-de-documentacao-dom-tomas-balduino-da-comissao-pastoral-da-terra>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DICKSEN, C. *Tempos Difíceis*. RJ: Amarilys Editora, 2017

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: Argumentos contra o negacionismo e o relativismo. *Germinal: Marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. v. 2. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, [s.d.].

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Plataforma para a Educação do Campo para o Governo Lula, 2022^a. Disponível em: [Plataforma-da-Educacao-do-Campo-FONEC-9nov22-1.pdf](#) (ufrgs.br). Acesso em: 01 jan. 2024.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Resistência ativa: a educação do campo e os desafios para 2022b. In: *Resistência ativa: a educação do campo e os desafios para 2022 - articulação paranaense por uma educação do campo*. Disponível em apecpr.com.br. Acesso em 01 jan. 2024.

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

FRIGOTTO, G. (org). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HUGO, V. *Os miseráveis*. v. 1 e 2. ed. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020

LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo e Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. (org.). *Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEONTIEV, A. Atividade e Consciência. *Revista Dialectus*, ano 2. n. 4, p. 184-210, jan./jun. 2014.

LEONTIEV, A. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo*. ed. 2. São Paulo: Centauro, 2004, p. 21-152.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In: ADAM, Y et. al. Desporto e desenvolvimento Humano*. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo. 2017

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARTINS, E. M. *Todos pela Educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T.N. Materialismo Histórico-dialético: contributos para a investigação em Educação. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. v. 34, n. 71. p. 223-239, set./out., 2018.

MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, K. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K. *O capital. Livro III*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. v. 1, t. 1, cap. 1, ed. 3. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PONCE, A. *Educação e Luta de classes*. 17ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PRIMAVESI, A. *Cartilha da Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. Disponível em: <https://anamariaprimavesi.com.br/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SADER, E.; JINKINGS, I. *As armas da crítica: Karl Marx, Antonio Gramsci, Vladimir Ilitch Lênin, Leon Trotski, Rosa Luxemburgo*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. ed. 11. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SOLANO, E.; ROCHA, C. (org.). *As direitas nas redes e nas ruas: a crise política no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

STEDILE; J.P. 2020. *História da questão Agrária no Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zm8i56xHh3E>. Acesso em: 09 jan. 2024.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteira*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VIGOSTSKY, L.S. A transformação socialista do homem. Tradução Nilson Doria (S.I.) Marxist Internet Archive, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 01 jan. 2024.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.