



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Pedro Cerqueira Melo**

**Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra  
(PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação  
continuada de professores para a escola do campo no Estado  
da Bahia**

**Linha de pesquisa:**

Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

**AMARGOSA - BAHIA  
2018**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ESCOLA DA TERRA  
(PRONACAMPO): ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A  
ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA.**

**Pedro Cerqueira Melo**  
**Licenciado em Educação do Campo, áreas da Ciência da Natureza e da**  
**Matemática**  
**Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2013**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araujo.

**AMARGOSA - BAHIA**  
**2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

M528p

Melo, Pedro Cerqueira.

Pedagogia histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia. / Pedro Cerqueira Melo. – Amargosa, BA, 2018. 181f.; il. color; 30 cm.

Orientador: Profª. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2018.

Bibliografia: fls. 170-180.

Inclui Anexos.

1. Educação do Campo. 2. Professores – formação. 3. Ensino. I. Araújo, Maria Nalva Rodrigues de. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

## PEDRO CERQUEIRA MELO

### **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ESCOLA DA TERRA (PRONACAMPO): ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA.**

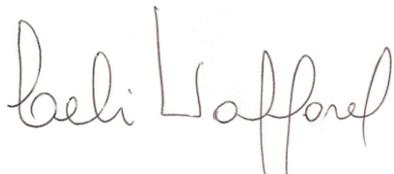
Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* Amargosa, perante a seguinte Banca Examinadora:



**Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo – Orientadora**  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



**Fábio Josué Souza dos Santos**  
Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



**Celi Nelza Zulke Taffarel**  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aprovada em: 20 de junho de 2018.

## DEDICATÓRIA

*Aos trabalhadores de todo o mundo,  
em especial aos trabalhadores e trabalhadoras do campo*

É a vós que dedico uma obra onde tentei descrever aos meus compatriotas alemães um quadro fiel das vossas condições de vida, dos vossos sofrimentos, vossas lutas e esperanças. (...) e consagrei quase exclusivamente as minhas horas vagas ao convívio com simples trabalhadores; estou ao mesmo tempo orgulhoso e feliz por ter agido deste modo (...). verifiquei que sois muito mais do que membros de uma nação isolada, que só querem ser *ingleses*; constatei que sois homens, membros da grande família internacional da *humanidade*, que reconhecestes que os vossos interesses e os de todo o gênero humano são idênticos; e é sob o título de membros da família "*una e indivisível*" que a *humanidade constitui, a esse título de "seres humanos"*, no sentido mais amplo do termo, é que eu, e muitos outros no continente vos saudamos pelos vossos progressos em todos os campos e que vos desejamos um rápido êxito. Para a frente no caminho que vos engajastes! Muitas dificuldades vos aguardam; continuai firmes, não vos deixeis desencorajar; o vosso êxito é certo e cada passo à frente, neste caminho que tendes de percorrer, servirá à nossa causa comum, a causa da *humanidade*.

(FRIEDRICH ENGELS, se dirigindo á classe trabalhadora da Inglaterra, em Barmen (Prússia Renana), no dia 15 de março de 1845, nas primeiras páginas de "A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra").

## AGRADECIMENTOS

- Ao meu anelo, Maria Crisleide, paciente e guerreira Mulher de verdade de amor, de todos os dias e de todas as lutas e labutas, em favor da vida em favor da Juventude, contra todo tipo e forma de opressão e por um mundo digno. Exemplo de vitalidade e de amor à humanidade
- Aos meus filhos, Isaías Cefas e Silas Cefas, que enchem minha vida de alegria, me motivam e me fazem acreditar que é possível lutar pela libertação
- Aos meus pais, João Bispo de Melo e Vera Lucia Alves Cerqueira, verdadeiros heróis de lutas e labutas diárias para propiciar a seus filhos o acesso à escola e ao conhecimento.
- Meus irmão e familiares minha eterna gratidão.
- Aos trabalhadores do campo, aos agricultores, minha origem, aos meus professores de todas as épocas pelas grandes contribuições em meu caminhar, aos colegas de estudos e militância.
- Minha Orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araujo, professora Dr<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel grandes educadoras e lutadoras do povo baiano e brasileiro, apontando o horizonte da libertação.
- Ao professor Dr. Fábio Josué, coordenador do Mestrado e grande liderança.
- A Juventude (PJ) minha paixão, meu amor!

## EPÍGRAFE

*Já na época das revoluções burguesas – e em particular da Revolução Francesa, no período da Convenção – a burguesia percebeu que a pedagogia dos oratorianos, jesuítas e dos irmãos das escolas cristãs vinculadas ao “Antigo Regime” era inadequada à formação do cidadão, categoria com que a burguesia francesa fez seu ingresso na história. Daí, as medidas que ela tomou (...) definindo as condições em que se operaria a igualdade de oportunidades garantida pelo ensino gratuito, obrigatório e leigo. (...) Da mesma forma, a Revolução Russa, criando novas relações sociais entre os homens, necessitava de um novo tipo de homem para assumi-la (...) A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929. Neste período, a Revolução Russa era uma esperança que ainda não havia sido enterrada (...) a Escola do Trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada adolescente, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra as velhas estruturas. A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a. (...) A construção de uma nova sociedade, conforme o ideário inicial da Revolução Russa, implicava que ela fosse feita “de baixo para cima”. Para isso, acentua Pistrak, é necessário que cada membro ativo da sociedade compreenda o que é preciso construir e de que maneira é necessário fazê-lo. Tal postura leva à valorização do trabalho coletivo e à criação de formas organizativas eficazes. (MAURICIO TRAGTENBERG; Mauricio). Textos Políticos. Texto Publicado como Introdução in: Pistrak. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981, pp. -7-23 (Tradução Daniel Aarão Reis Filho. In Revista Espaço Acadêmico – Ano III – N. 24 – Maio de 2003).*

## RESUMO

**MELO, Pedro C. Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no estado da Bahia.** Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2018.

O presente estudo situa-se entre os que investigam fundamentos teóricos na formação de professores. O foco da pesquisa foi a formação continuada de professores para a Escola do Campo realizada mediante o programa PRONACAMPO, AÇÃO ESCOLA DA TERRA-, desenvolvida pela Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2016. Teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Escola da Terra MEC/Secadi/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar às pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores. O estudo sustentou-se teoricamente no Materialismo histórico dialético, nesta corrente os trabalhos de Marx (2005); Saviani (2008 & 2011), Duarte, (2001 & 2012); Martins, (2013 & 2016), Mançano Fernandes,(2004; 2010 & 2012) Caldart (2004; 2012 ) Molina e Antunes-Rocha (2014), Araujo,(2007), constituíram referências neste trabalho. As fontes para coleta dos dados foram os documentos oficiais sobre Educação do Campo, o marco legal da Educação do Campo, o Programa lançado no Governo Dilma Rousseff, (PRONACAMPO), especificamente a Ação Escola da Terra e os documentos referentes à implementação (PPP e BIBLIOGRAFIA) da Ação Escola da Terra realizada pela FACED/UFBA. Os instrumentos de pesquisa foram análise documental mediante um roteiro preestabelecido. Os resultados da pesquisa mostram que os principais fundamentos do Projeto Político Pedagógico implementado pela UFBA, na Ação Escola da Terra advêm da referência marxista, especificamente da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que foram tratados no Curso através da utilização de uma bibliografia específica, estudada nos módulos do Curso. Estes fundamentos dizem respeito à concepção de sociedade, concepção de ser humana, concepção de formação humana, concepção sobre a natureza e especificidade da educação, a concepção de alfabetização. Entretanto o PPP não faz referências à questão agrária a concepção e princípios da Educação do Campo como articulação dos movimentos sociais. Destacamos que estas concepções que configuram fundamentos dizem respeito à base teórica da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-critica. Isto demonstra embora o Projeto Político Pedagógico do Curso, busque uma coerência interna no campo teórico, há um limite quando deixa de incluir no programa de formação dos professores estudo sobre as contradições que estão na base material onde situa-se a escola do campo, qual seja o campo frente aos diferentes modelos de desenvolvimento.

**Palavras Chaves:** Educação do Campo; Formação continuada de Professores; Pedagogia histórico-critica; Teoria Marxista.

## ABSTRAC

The present study is among those investigating theoretical foundations in teacher training. The focus of the research was the continuous training of teachers for the School of the Field carried out through the PRONACAMPO PROGRAM, ACTION SCHOOL OF THE TERRA, developed by the Faculty of Education -FACED of the Federal University of Bahia (UFBA), in the period of 16. It was objective to analyze the theoretical foundations that supported the formation of teachers for the rural schools within the scope of the MEC / Secadi / UFBA School of Earth Program, noting to what extent the experience carried out seeks to overcome the pedagogies of "learning to learn" and its expressions in the teacher training. The study was theoretically based on dialectical historical Materialism, in this current the works of Marx (2005); Saviani (2008 & 2011), Duarte, (2001 & 2012); Martins, (2013 & 2016), Mançano Fernandes, (2004, 2010 & 2012) Caldart (2004, 2012) Molina and Antunes-Rocha (2014), (ARAÚJO, 2007), constituted references in this work. The sources for data collection were the official documents on Field Education, the legal framework for Field Education, the Program launched in the Government of Dilma Rousseff (PRONACAMPO), specifically the Action School of Earth and the documents related to implementation (PPP and BIBLIOGRAPHY) of the Action School of Earth by UFBA. The research instruments were documentary analysis. The results of the research show that the main foundations of the Pedagogical Political Project implemented by UFBA in the Action School of Earth come from the Marxist reference, specifically from Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, which were treated in the Course through the use of a specific bibliography, studied in the modules of the Course. These fundamentals concern the conception of society, conception of being human, conception of human formation, conception about the nature and specificity of education, the conception of literacy. However the PPP does not make references to the agrarian issue the conception and principles of rural education as articulation of social movements. We emphasize that these conceptions that configure fundamentals refer to the theoretical basis of historical-cultural theory and critical historical pedagogy. This demonstrates, although the Political Pedagogical Project of the Course, seeks an internal coherence in the theoretical field, there is a limit when it does not include in the teacher training program a study about the contradictions that are in the material base where the field school is located, the field in front of the different models of development.

**Keywords:** Continuing Teacher Training; Field Education; Historical-Critical Pedagogy; Marxist Theory.

## LISTA DE QUADROS

- 1 Quadro - Quadro elaborado no curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFBA, referência: Caderno didático da Educação do Campo.
- 2 Quadro - Quadro elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) 2016.
- 3 Quadro - Fontes: Ministério da educação, Censo Escolar – INEP/MEC e Censo Demográfico – IBGE
- 4 Quadro – Fechamento das Escolas do Campo – Elaboração MST.
- 5 Quadro – Cursos de Graduação, Especialização e Mestrado em Educação do Campo. Organizado pelo autor.
- 6 Quadro elaborado pela GEPEC/UFBA e utilizado no programa Escola da Terra UFBA, na formação de professores para escolas do campo na Bahia. Demonstra as principais diferenças entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e o Construtivismo.
- 7 Quadro Organizado pelo autor – 2018
- 8 Quadro Organizado pelo autor – 2018

## LISTAS DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPT	Comissão Pastora da Terra
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EdoC	Educação do Campo
EA	Escola Ativa
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo;
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária.
IES	Instituição de Ensino Superior
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo.
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão	
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PET	Programa Escola da Terra
PEA	Programa Escola Ativa
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola.
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em
Educação do Campo	
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão.	
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
UAB	Universidade Abertas do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos.
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade Brasília.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO EM CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 A questão agrária, Movimentos Sociais e a Educação do Campo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A Educação do Campo no Brasil: projeto em disputa. ....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Educação do Campo e Escola do Campo na Bahia: um horizonte transformador. ....</b>	<b>49</b>
<b>CAPITULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>64</b>
<b>2.1 O Marco Legal – Resolução 02/2015 .....</b>	<b>65</b>
<b>2.2 A Política Nacional de Formação de Professores para Educação do Campo: do (Procampo) ao (Pronacampo).....</b>	<b>78</b>
<b>CAPITULO 3 – JUDICATIVIDADE - A POSIÇÃO DE CLASSE .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 A posição teórica na formação de professores: A crítica as teorias do “Aprender a aprender” a partir da contribuição de Newton Duarte .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2 As contribuições da Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>97</b>
<b>3.3 As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica – a partir do Professor Dermeval Saviani. ....</b>	<b>110</b>
<b>3.4 As contribuições para a Alfabetização: a partir de Ana Carolina Marsiglia Galvão e Ligia Márcia Martins .....</b>	<b>121</b>
<b>CAPÍTULO 4 – AÇÃO ESCOLA DA TERRA (PRONACAMPO): a EXPERIÊNCIA DA UFBA.....</b>	<b>133</b>
<b>4.1 O Projeto Político Pedagógico da Ação Escola da Terra/UFBA: limites e possibilidades.....</b>	<b>137</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>1811</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se entre os que estudam fundamentos teóricos – da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, na formação continuada de professores para as escolas do campo. Em especial, foi analisada a contribuição da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a Ação Escola da Terra, Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a partir das contradições que se expressam na realidade, observando o movimento real da história, que se insere na totalidade dos fenômenos presentes no estágio atual da formação continuada de professores, bem como, na disputa de um projeto histórico de país.

O Pronacampo foi construído pelo Grupo de Trabalho, que contou com as presenças dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra, universidades, órgãos ligados ao Ministério de Educação (MEC), e militantes de diversas redes de educação que construiu na história, a concepção de Educação do Campo no território brasileiro. Se a Educação do Campo é um campo em disputa, a execução do Pronacampo, também se encaixa nesta disputa de projeto. No seu lançamento em 2012, isto ficou evidenciado, pois setores do agronegócio estavam presentes, com fala e principalmente na disputa dos recursos e dos processos formativos.

Assim, em um momento de profunda crise conjuntural, política, econômica e educacional, onde o capital amplia as suas forças de dominação e expropriação da classe trabalhadora, tirando direitos e ampliando o acúmulo da propriedade privada dos bens produzidos pela humanidade, Araújo, destaca que:

A crise do capital, expressada na crise estrutural do modo de produção capitalista como sistema de controle social metabólico, requer que para que o capital se reproduza e recomponha, destrua as forças produtivas necessárias para o seu próprio desenvolvimento, exigindo uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais, jogando o peso da crise sobre o trabalho, ou seja, sobre a classe trabalhadora. (ARAÚJO, 2007, p. 20)

Assim, este processo de dominação de privatização dos bens e da riqueza, perpassa e se aprofunda no campo brasileiro, que vive tempos de grandes tensões. Os dados preparados abaixo pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), demonstra a luta e enfrentamento dos povos do campo pelo direito a terra, e isto apresenta os graves problemas de morte, exclusão e execução dos trabalhadores do campo. Indígenas,

quilombolas, assentados agricultores familiares, ambientalistas, em detrimento do domínio da burguesia agrária e das multinacionais que exploram a terra e os trabalhadores.

Ao analisar estes dados dos conflitos agrários no Brasil, Boff a ponta que,

E há uma dupla razão para isso. A primeira é o avanço cada vez maior do agronegócio sobre terras indígenas e de pequenos agricultores, posseiros e sitiantes, fazendo pressão, violência e até assassinatos contra eles. Para estes, o uso do direito é considerado uma provocação. Por outra parte, o número das vítimas tem crescido porque os camponeses começaram a se organizar coletivamente e a resistir, valendo-se de aliados e de todo tipo de leis que os protegessem. (BOFF, 2016, p. 29)

Neste sentido, este processo de expropriação dos camponeses reafirma necessidade de luta e de organização dos trabalhadores como possibilidades de superação e enfrentamentos ao avanço do capital. Para Boff (2016), O crescimento da violência do latifúndio, em boa parte, se deve a este tipo de resistência coletiva organizada.

Os números analisados por Boff demonstram o crescimento da violência no campo, mesmo em tempo, “onde as conquistas da terra pela classe trabalhadora regredem”. Essa é a forma que o capital dita à vida. Seu poder hegemônico, expulsa os trabalhadores, domina a terra, domina os meios de produção.

Por exemplo, os assassinatos em dez anos, 2007-2016, passaram de 28 em 2007 para 61 em 2016. Algo semelhante ocorreu quando olhamos o conjunto dos conflitos por terra: houve um “crescendo” de 1.027 em 2007, para 1.295 em 2016. As pessoas envolvidas cresceram de 612.000 em 2007, passando a 686.735 em 2016. Esse maior número em 2016 não pode ser atribuído às ações dos movimentos populares do campo. Em 2007, as ocupações/retomadas eram 364 e os acampamentos 48, esses números em 2016 são respectivamente de 194 e 22. (BOFF, 2016, p. 29).

Deste modo, o capital, pelos diversos aparatos ideológicos e a força que tem dentro do estado burguês, concentra cada vez mais a propriedade privada da terra, e deste modo, apropria-se da força produtiva dos trabalhadores, subsumindo o campo a cidade e a necessidade de fortalecimento do mercado. Esta correlação de forças coloca a população do campo numa situação de subserviência e exploração pelo grande capital. Para Santos,

A subsunção do campo à cidade vem se dando, portanto, no processo histórico de desenvolvimento do mercado capitalista. Dessa maneira, a

própria agricultura se transforma em Indústria e nela se opera o processo de especialização. A questão agrária, portanto, não se resume aos problemas particulares do campo, mas compreende uma totalidade de vários complexos sócio-históricos no modo do capital organizar a vida. (SANTOS, p. 115, 2015)

A organização de acumulação do capital representa o modelo de desenvolvimento dominante em nosso país, referendado pela mídia<sup>1</sup> e pelos setores políticos econômicos que escondem a exploração dos trabalhadores, contaminação da terra por uso exacerbado de agrotóxicos, crimes ambientais, o trabalho escravo e consequentemente a expropriação dos trabalhadores.

Estes processos de dominação e exploração encontram a resistência e o enfrentamento coletivo dos trabalhadores organizados em Movimentos sociais populares e movimentos sindicais, como: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragem) (MAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT), e tantos outros da mesma importância. Que a partir das organizações coletivas questionam e propõe superar o modelo de sociedade burguesa, é por isso que Araújo (2007) afirma que,

A complexidade e o ritmo do avanço do modo de produção capitalista não permite que se faça uma análise linear do processo em curso, pois, na contramão da “onda” capitalista neoliberal, movimentos e organizações de resistência, de indignação, de insubmissão, de luta e esperança brotam em diferentes partes do mundo; ousam, pensam, resistem, propõem e estão construindo outras alternativas, outros regimes, a partir das realidades concretas de cada país, baseados nos pilares da justiça e da solidariedade humana. Afirmando que outro mundo é possível. (ARAÚJO, 2007, p. 25) .

A partir do que foi proposto pela autora, por meio da luta, os movimentos sociais buscam superar a exclusão e a expropriação, a negação de direitos, e principalmente o acesso a terra como possibilidade de transformação social. Deste modo, no conjunto destas lutas, buscam não apenas conquistar direitos imediatos, mas também avançar na emancipação dos trabalhadores. No desenvolvimento dessas ações, o processo educativo constitui possibilidades de contribuição nas atividades libertadoras de formação, de ocupação, de marchas, na busca de construir novas possibilidades.

Para isso buscam, através de suas mobilizações e lutas sociais, ter acesso aos bens materiais até então negados aos trabalhadores

---

<sup>1</sup> No Momento (2017) em que escrevo este trabalho o agronegócio setor que representa a classe dominante do campo, tem na mídia burguesa uma propaganda que exalta o setor e com uma propaganda leve mostrando que todo o campo é parte do agro ( o agro é tec, é pop, é tudo) .

brasileiros, em especial aos camponeses. Assim, lutam pelo acesso à educação de qualidade, saúde, cultura e arte, créditos para subsidiar a produção e outros; criam e recriam suas alternativas de sobrevivência, e tentam resgatar sua identidade cultural e a possibilidade de se tornarem sujeitos e construtores de sua história. Desta maneira põe em evidência o debate e a luta pelo direito ao trabalho, à terra e ao conhecimento na agenda política brasileira. <sup>2</sup>

Neste sentido, os Movimentos Sociais se inserem na disputa não só da Terra, também passa a disputar a escola como uma possibilidade revolucionária. Para Pistrak (2000), “a Escola é o aparelho ideológica da revolução”. Isto significa dizer, que os Movimentos Sociais compreendeu-ram que lutar pela escola é necessário e importante para construção e fortalecimento dos mesmos. Pois, estenderam que a educação é um processo de trabalho, sendo assim, a educação escolar na Educação do Campo, se constrói entre o acesso aos conhecimentos científicos e as lutas históricas dos camponeses em seus movimentos de lutas pela terra.

### **Objetivos, problema, Método**

A partir destas breves informações sobre as disputas de projetos antagônicos no campo brasileiro, seu acirramento no momento atual e assumindo o compromisso com a educação e com a escola do campo, adotando na frente de batalha a construção de conhecimentos científicos socialmente relevantes para a classe trabalhadora, partiu-se do seguinte problema de pesquisa, a saber: quais os fundamentos teóricos que orientam a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia, especificamente ao que se referem ao Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA?

Com isso buscou-se, prospectar, o que afirma Saviani (2013), a apreensão da essência dos fenômenos só é possível por meio da reflexão filosófica e do conhecimento científico na superação do pragmatismo e das percepções imediatas. Assim, exporemos uma síntese dos estudos realizados dos documentos oficiais do programa, com a finalidade de demonstrar a importância da Formação Continuada de Professores para a Educação do Campo, bem como, debater quais os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica (PHC) e da psicologia histórico-cultural (PHC) que perpassaram o

---

<sup>2</sup> (IDEM, p. 26)

processo educativo, verificando o quanto, é importante o trabalho educativo<sup>3</sup> para compreensão da formação da consciência humana. Estudar a construção histórica da PHC, a superação das pedagogias do aprender a aprender<sup>4</sup>, tendo em vista a elaboração de uma nova possibilidade de escola e de educação para o campo brasileiro.

Neste sentido, delimitamos os seguintes objetivos da investigação: **objetivo geral:** analisar quais foram os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Escola da Terra MEC/Secadi/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores. Decorrem deste objetivo geral os seguintes **objetivos específicos:** Compreender os limites e as possibilidades presentes no movimento por uma Educação do Campo e suas implicações para formação de professores no Brasil, reconhecendo sua concepção histórica para a formação humana, especialmente na formação de professores para a escola do campo; Realizar um levantamento da bibliografia que tratam dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, extraindo a contribuição para a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo na Bahia; Sistematizar a experiência de formação continuada de professores para as escolas do campo, desenvolvido pela FAGED/UFBA a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), da Ação Escola da Terra no período de 2016, verificando os limites e as possibilidades da proposta desenvolvida UFBA.

Na busca pela ampliação do conhecimento científico sobre o nosso objeto de pesquisa, optou-se pela utilização da técnica análise de conteúdo com ênfase na análise documental. Para Bardin a análise de conteúdo se configura como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2010, p. 42).

---

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

<sup>4</sup> Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de qualquer coisa pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (DUARTE, 2000, p. 24)

Este método contribui para rever comunicações todas as vezes que for necessário. Sendo assim, este foi o caminho que nos proporcionou um acúmulo de informações, observações e condições materiais necessárias para realizarmos o nosso trabalho de pesquisa, além de ser uma tomada de posição frente à realidade da educação, das escolas do campo e da formação continuada de professores na realidade atual.

Ainda sobre a nossa análise documental, partiu de três distintos momentos, a partir das considerações de Bardin (1977), sendo elas: **pré-análise; exploração do material e; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.**

Assim, os procedimentos teóricos metodológicos e instrumentos utilizados na coleta de dados ancorados no materialismo histórico dialético apontam um caminho seguro para a análise da pesquisa, aproximar-se do conhecimento, ver a realidade e produzir novas possibilidades e, através da dialética identificar os limites que perpassaram no movimento do Programa Escola da Terra, implantado na UFBA.

Neste sentido, Gamboa destaca que,

O método, o caminho do conhecimento é mais abrangente e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos. (GAMBOA, 1998, p. 10)

“A dialética materialista relaciona sujeito e objeto na base real de sua unificação na história” (GAMBOA, 1998, p. 18), Deste modo, a presente pesquisa se enraíza em uma teoria do conhecimento que aponta para essência do real concreto.

Nessa direção, partimos do princípio de que o materialismo histórico – como teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade – contém em sua essência a lógica dialética ancorando o caminho epistemológico trilhado nesta investigação (MARTINS, 2013, p. 03).

Para análise dos dados, tomamos como referência os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Teorias que vinculadas ao marxismo apontam a superação da hegemonia capitalista, superação das teorias crítico-reprodutivistas e formula a partir das lutas contra-hegemônicas, a formação omnilateral do ser humano. A esse respeito Della Fonte aponta que:

A luta pela valorização da escola e pelo acirramento das tensões que ela vive passa pela afirmação de um projeto *omnilateral*, entendido como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de auto fazer-se membro do gênero humano. (DELLA FONTE, 2011, p. 36).

Assumir o processo de investigação fundamentados nestas teorias significa produzir conhecimentos que aponte a construção de um projeto histórico para além do capitalismo. Sobre a formação da totalidade, aqui entendido pelo conceito de omnilateralidade, Manacorda (2007) define que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobre tudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, P. 89).

Tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condicionar-se pela atividade vinculada à natureza [...] (MARTINS, 2013, p. 270). Deste modo, estas teorias apontam que o processo de formação humana tem relação direta e intencional com a educação escolar, sendo esta um instrumento de luta da classe trabalhadora para formar este homem, “*omnilateral*”.

Assim, a análise documental exigiu três fases de aproximação do material. (a) levantamento, sistematização definição de categorias de análise; (b) leitura imanente com as categorias elegidas para constatar a presença de tais categorias nos documentos; (c) análise final que nos permitira conclusões sobre os fundamentos da formação de professores para atuar nas escolas do campo.

Portanto, este método possibilitou um caminho que proporcionou um acúmulo de informações, observações e condições materiais necessárias para realizarmos o nosso trabalho de pesquisa, além de ser uma tomada de posição frente à realidade das escolas do campo, da Educação do Campo e da formação do magistério no estágio atual.

Sendo assim, a importância do método na organização da pesquisa e seu vínculo com a realidade, são elementos constitutivos para a investigação do nosso objeto, tomando as categorias como graus de desenvolvimento do conhecimento. Ou seja, “São as categorias que servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de

sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (FRIGOTTO, 1998, p. 62).

A exposição dos resultados está exposta, para além da apresentação e conclusões, em quatro capítulos. Na apresentação buscaremos aproximar o leitor das bases, fundamentos e princípios que norteia a pesquisa. De forma sintetizada é expressa a disputa de projetos antagônicos, a questão agrária e a defesa do método dialético como categoria de análise.

No primeiro capítulo consta o diagnóstico da situação da Educação do Campo, com dados de fontes secundárias referentes ao Brasil, a Bahia e aos pólos onde se desenvolveu a Ação Escola da Terra na Bahia.

No segundo capítulo, abordou se o processo de formação de professores para a Educação do Campo, seus limites e os vínculos com as lutas históricas dos movimentos sociais e formação continuada de professores.

No terceiro foi realizado levantamento da bibliografia estudada e suas bases teóricas para a proposta de formação continuada da UFBA detalhando os fundamentos teóricos, teoria histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Critica Curso de Aperfeiçoamento/especialização oferecido pela UFBA. Neste capítulo, apontou se os fundamentos teóricos metodológicos norteadores da pesquisa, fundamentos que constituíram a base para analisar a experiência pesquisada, e buscar identificar, em que medida a experiência realizada busca superar às pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores.

No quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa. A sistematização da experiência de formação de professores do campo desenvolvida pela FAGED/UFBA a partir da análise do PPP do Programa Escola da Terra no período de 2016, com as devidas problematizações e sínteses **buscando** responder a questão da pesquisa e aos objetivos, verificando seus limites e possibilidades.

Por fim, apresentaremos as conclusões com contribuições visando superar as disputa dos rumos da formação humana, no caso da formação continuada de professores, e do projeto histórico e de sociedade, a partir dos movimentos históricos que constroem a Educação do Campo.

## **CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO EM CONTRADIÇÕES**

O conhecimento sobre a situação da educação no Brasil, na Bahia, em especial sobre o território do Campo é fundamental para que a reflexão pedagógica aqui desenvolvida responda as exigências de uma reflexão científica – ser de conjunto, radical e rigorosa (SAVIANI, 2009).

Apresentaremos a seguir sínteses sobre a Educação e a escola do campo no Brasil e na Bahia, a partir de fontes secundárias, ou seja, valendo-nos de dados que foram coletados, sistematizados sobre os assuntos, por outros pesquisadores que investigam a situação da educação Brasileira na perspectiva de diagnósticos.

### **1.1 A questão agrária, Movimentos Sociais e a Educação do Campo**

Iniciamos este tópico, ressaltando que o campo é um lugar de disputas de projeto e se confirma na formação dos seus sujeitos no Brasil. É nesse entendimento que ao pesquisar um projeto de formação continuada de professores do campo, deve-se considerar a questão agrária brasileira, pois, o campo se encontra em um contexto de antagonismos de classe onde se situam disputas de projetos históricos de sociedade e também de escolarização.

Nesse contexto, a questão agrária está intrinsecamente ligada às lutas dos camponeses por reforma agrária, educação, produção agroecológica e soberania alimentar. Deste modo “Entende-se que a questão agrária é definidora da correlação de forças que se estabelece entre capital e trabalho” (RODRIGUES, 2016, p. 21).

Nesta disputa o capital mantém a dominação utilizando-se de diversos aparatos, entre eles o aparato ideológico, o domínio da propriedade privada da terra, os aparelhos do estado e deste modo, apropria-se da força produtiva dos trabalhadores, impedindo que o campo seja um lugar de produção da vida, de trabalho coletivo e de distribuição da riqueza. Para Rodrigues, esta correlação de forças coloca a população do campo numa situação de subserviência e exploração pelo grande capital.

Santos, explica que a força e a organização do grande capital agrário são utilizadas para ampliar seu poder de concentração, dominação, exploração e apropriação do povo do campo e dos recursos naturais. Nas suas palavras,

Entretanto, a lógica destrutiva do capital, na composição e na forma como opera o agronegócio no Brasil, oculta nas aparências o que é, de fato a essência desse modelo. Se por um lado, há uma visão hegemônica das classes dominantes e do governo que o agronegócio é o melhor caminho para o aumento da produtividade, para a participação no Produto Interno Bruto (PIB), para a geração de superávit comercial do país, levando assim ao crescimento econômico, por outro lado, o que se oculta nestas relações é o fato dele sustentar-se em fatores como a concentração do latifúndio; a destruição ambiental e, consequentes alterações climáticas; a superexploração do trabalho, escravo ou análogo; a ameaça as futuras gerações (como o caso dos recursos hídricos) ou ainda, a diminuição das áreas de produção de alimentos, uso de agrotóxicos e de transgênicos, a mecanização, o desemprego entre outros (SANTOS 2016, p. 42).

Esta organização de acumulação do capital, ainda representa o modelo de desenvolvimento agrário em nosso país, referendado pela mídia e pelos setores políticos econômicos que escondem a exploração dos trabalhadores, contaminação da terra por uso exacerbado de agrotóxicos, crimes ambientais, etc. Segundo Santos, “O papel do estado burguês é essencial para a garantia do processo de acumulação do capital” (SANTOS 2016, p. 58)

A autora ainda sinaliza como age a elite burguesa agrária, no processo de acumulação do capital. Suas ações em prol da sustentabilidade são enganosas e tem apenas o objetivo esconder os crimes praticados pelo conjunto do agronegócio.

O meio de produção se dá de forma clássica, através da exploração do trabalho, mas para ocultar a exploração do trabalho [...], [...] criam uma imagem totalmente positiva se sua atuação, através de discurso de responsabilidade social, que significa, para elas, criar projetos de assistência às “comunidades carentes”, programas de “educação”, estes com conteúdo ideológico a favor do agro nas escolas; alguns pequenos projetos ambientais de reflorestamento; reutilização da água; e reutilização de materiais reciclados, justificando, com isso que desenvolvem práticas sustentáveis. (SANTOS 2016, p. 44)

Por conseguinte, destaca-se ainda, todo aparato no campo das pesquisas e da produção do conhecimento. Um exército de pesquisadores, professores, de institutos, universidades e empresas públicas, bancos públicos, a serviço da consolidação do projeto capitalista. Aparato que deveria está a serviço do povo do campo, da classe trabalhadora, do desenvolvimento sustentável de fato e de direito, coloca todo este

arsenal em favor da ampla dominação do capital, do (pseudo) desenvolvimento e da exploração do trabalho e do trabalhador. Sobre esta questão Araújo, adverte que,

Cumpramos ressaltar que o avanço do agronegócio é um dos pilares de sustentação de política econômica do atual governo, pois este, através das exportações garante os recursos para o pagamento dos juros da dívida externa e beneficia as multinacionais, [...] em detrimento do mercado interno, do desenvolvimento econômico nacional, da criação de postos de trabalho e de redistribuição de renda aos milhões de trabalhadores brasileiros. (ARAÚJO 2007, p. 24)

Assim, como assinala a autora este processo de acumulação da elite agrária, é tensionado a todo instante pelos movimentos sociais do campo, principalmente os ligados a Via Campesina<sup>5</sup>, que buscam pela luta histórica construir novas possibilidades agrárias. Movimentos diversos que constroem a história camponesa em nosso país. Entre tantos, destacamos aqui o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)<sup>6</sup> e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Movimentos que estão espalhados no chão de nosso Brasil e lutam diuturnamente pelos direitos dos camponeses. Terra, moradia, educação, escola e outros direitos garantidos por nossa Constituição, que não se transformam em realidade. Segundo Gorgen, MPA está em “17 estados brasileiros e tem um histórico de luta e organização do campesinato nacional”. Sua contribuição para o desenvolvimento do campo, para o enfrentamento ao agronegócio e para a construção da produção de alimentos saudáveis é reconhecida em todo território nacional, pois, “tem como mensagem política a *produção de alimentos saudáveis, com respeito a natureza, para alimentar o povo brasileiro[...]*” (GORGEN 2012, p. 492, Grifo do autor).

Este processo educativo e de luta, representa a defesa da vida dos povos vivem no campo, suas necessidades econômicas, sociais, educacionais e de acesso a terra.

O MPA considera que o campesinato tem três missões fundamentais: produzir alimentos saudáveis e diversificados para atender às

---

<sup>5</sup>A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade (FERNANDES, 2012, p. 767).

<sup>6</sup>E a história registra mais um assassinato de camponês na Bahia. José Raimundo Mota de Souza Junior, conhecido com Junior do MPA (Movimentos dos Pequenos Agricultores). Júnior era militante do MPA e morador da comunidade Quilombola de Jibóia, Município de Antonio Gonçalves Bahia. Júnior do MPA – presente na caminhada. Disponível em: <http://mpabrasil.org.br/lider-campones-e-assassinado-na-bahia/> acesso 15 de julho de 2017 às 18:58.

necessidades de sua família e da comunidade; respeitara a natureza, preservando a biodiversidade e buscando o equilíbrio ambiental; e produzir alimentos para o povo trabalhador (GORGEN 2012, p. 492).

Por conseguinte, a sua missão traz a necessidade de uma organização que supere a forma atual de organização do campo, sua metodologia de atuação e vivência, busca a garantia de um espaço que atenda as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Isto está posto em seu plano camponês, onde se busca construir através da luta e do acesso aos direitos, um plano popular para o Brasil.

Segundo Gorgen, Este plano se fundamenta em dois pilares essenciais,

1) Condições para viver bem no campo (educação camponesa, moradia digna, espaço de esporte, lazer e cultura, saúde, vida em comunidade etc.); 2) condições para produzir comida saudável, respeitando a natureza e para alimentar o povo trabalhador (crédito, assistência técnica, mecanização camponesa, sementes crioulas, comercialização, seguro agrícola, apoio para agroindústrias etc.) (GROGEN, 2012, p. 495).

Portanto, o MPA em sua essência, sua existência tornou-se um elemento de combate ao latifúndio ao agronegócio, preserva a presença de gente no campo, conforme Grogen, a construção de um plano camponês se contrapõe ao projeto do agronegócio, hoje predominante no campo. Logo, sua ação se vincula ao Movimento por uma Educação do Campo, sendo mais um aparato de luta em defesa do campo brasileiro, que disputa a produção orgânica e Agroecológica, livre do avanço do agronegócio e seus aparatos ideológicos.

Neste mesmo sentido, segue o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), de enfrentamento ao agronegócio, na defesa da reforma agrária popular e na apropriação da escola. No Brasil, as apropriações da relação entre instrução e trabalho podem ser reconhecidas, principalmente, nas escolas do MST. Fernandes, diz que, o MST é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de trabalhadores, lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

Movimento histórico, que a partir da década de 80, vem lutando por outro modelo de sociedade. Seu acúmulo de trabalho, suas ações de lutas e suas ações educativas, buscaram historicamente superar as investidas do grande capital agrário que buscaram sua destruição.

Em quase três décadas, o MST enfrentou diferentes processos de políticos que tentaram destruí-lo. A cada década, pelo menos, surgem novas situações que desafiam a sua existência. As reações do MST foram importantes para mudar a política agrária e contribuir para a diversidade na produção de alimentos saudáveis e para a realização da vida com liberdade, sendo as pessoas mais importantes do que a produção de mercadorias essas reações vão de encontro aos objetivos do agronegócio, que expropria milhares de camponeses para expandir seus monocultivos. (FERNANDES, 2012, p. 498).

Neste sentido, este movimento de resistência, além de lutar por terra, também se dedicou a lutar por educação e por escola. Historicamente vem acumulando conhecimento, acrescentando formas de organização, fundamentos e concepções revolucionárias para a formação de seus quadros, para a formação dos camponeses e camponeses.

De acordo com Kolling et al, destaca-se nas lutas por educação e por escolas do campo, em suas ocupações e assentamentos, as seguintes características: 1) *fazer lutas por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos*; 2) *a constituição de coletivos*; 3) *formação de educadores da reforma agrária*; 4) *atuação direta com as crianças e os jovens dos acampamentos e dos assentamentos para que se integrem na organicidade e identidade do movimento*; 5) *construção coletiva do projeto político pedagógico*; ( cf. KOLLING e et al, 2012, p. 501-504).

Este processo e elaboração do conhecimento possibilitou a construção de uma concepção de educação vinculada a necessidade do povo do campo e aponta para formação de outro modelo educativo e de sociedade. Processo que está vinculado ao conjunto de luta por reforma agrária. “Podemos afirmar que o MST incorporou a escola em sua dinâmica [...], o MST tem que ter escola e de preferência não uma escola qualquer” (CALDART, 2004, p. 92).

Para Kolling et al “[...] os camponeses do MST começaram esta história sabendo que não podiam abrir mão da escola como ferramenta necessária à compreensão da realidade que lutam para coletivamente transformar”. Ao se apropriar da luta por educação e por escola, o MST, reconheceu em si mesmo, no seu movimento, na pedagogia do trabalho realizado, o processo educativo de formação das futuras gerações, é um processo pedagógico que se transforma em um ato político de resistências às tensões dos enfrentamentos. “E aprenderam aos poucos a defender uma concepção de conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, em seu movimento histórico” ( KOLLING e et al, 2012, p. 506).

Freitas, destaca o papel importante das forças progressistas na disputa por espaços educativos para a população do campo, e aponta o MST como uma possibilidade concreta de transformação do real. “Tais espaços [...], aparecem com vigor no interior dos movimentos sociais, em especial no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, MST” (FREITAS, 2010, p. 157). A acumulação de conhecimento produzido pelo MST faz a partir do trabalho como princípio educativo, emergir uma concepção de Educação do Campo, para o campo, no campo, vinculado às necessidades dos trabalhadores.

Neste sentido, esta breve síntese sobre os movimentos sociais (MST e MPA), indica que os trabalhadores desenvolveram através da luta pela terra, pela educação e pela escola, uma concepção de Educação do Campo que assume posição revolucionária no confronto de projetos para a educação brasileira.

Portanto, a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual (CALDART, 2012, p. 257) e acrescenta que surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus protagonistas são as famílias e comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de Movimentos Sociais e Sindicais rurais.

Albuquerque, assegura que, com a Educação do Campo, os movimentos de lutas sociais pretendem alinhar a educação aos interesses da classe trabalhadora do campo, “disputando um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método, e na forma” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 57).

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses. Portanto, é fundamental para as futuras gerações que possam garantir uma Educação do Campo que ultrapasse as trincheiras da exclusão e da negação do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

A Educação do Campo é uma concepção de Educação que é articulada e construída historicamente pelos Movimentos Sociais que atuam no campo brasileiro,

tem a vinculação com a questão agrária, com a pedagogia do oprimido, pedagogia do movimento, pedagogia socialista e para a Pedagogia histórico-crítica, com teoria pedagógica revolucionária, tendo na sua raiz o trabalho como princípio educativo.

No momento atual o debate sobre a Educação do Campo, está na pauta dos movimentos sociais, das universidades, faculdades, dos professores, dos setores governamentais e dos sujeitos de direitos do campo. Para isso, se ancora nas experiências educacionais dos trabalhadores do campo que vislumbram a dimensão emancipatória de sociedade, se dirigindo para além da escolarização, busca acesso a terra, a produção agroecológica e o respeito à vida e a sustentabilidade. Para Caldart, a defesa da Educação do Campo perpassa pela defesa da escola do campo, como instrumento de luta e de resistência do povo camponês.

Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica. (CALDART, 2012, p. 324)

Para a autora, isto significa dizer, que há um o movimento social vivo que constroem suas histórias, seus enfrentamentos e lutas visando uma nova sociedade. Nesta direção, a luta política de disputa de projetos antagônicos é apontada por Fernandes, como uma ação coletiva e de resistência.

Quando discutimos os movimentos sociais, a reforma agrária e a Educação do Campo, tratamos da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, 2005, p. 25).

Destarte, constata-se que há necessidade de construção de uma educação que amplie as possibilidades da classe trabalhadora do campo na direção da articulação do processo de luta pela terra e luta pelo acesso a educação. Neste sentido, o movimento por uma educação nasce a partir de necessidades, carências das lutas e ações de reivindicações a direitos fundamentais a vida, vinculando-se diretamente a educação com a questão agrária.

Esta tarefa não é simples, uma vez que estas lutas dos trabalhadores do campo se colocam contra o poder hegemônico do capital, contra a propriedade privada da terra,

contra o monopólio e o latifúndio, contra o agronegócio, contra a marginalização dos movimentos e de suas lideranças. Assim,

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham (GHON, 2011, p. 334).

Neste sentido, os movimentos sociais do campo, ao apropriar-se da luta, criam um movimento educativo transformador, suas ações do cotidiano promovem a formação e deste modo, provoca a necessidade de superar o modelo de sociedade capitalista, desenvolvendo possibilidades educativas antagônicas, como: a luta pelo acesso da terra através da reforma agrária, pela agroecologia, pelo direito às políticas públicas de direitos.

Ao aliar o estudo e o trabalho nas lutas concretas, os integrantes dos movimentos sociais vão construindo e produzindo as aprendizagens significativas para a formação da classe trabalhadora. Nesta direção, a escola e a luta concreta formam novos homens e mulheres capazes de se inserir no processo revolucionário. Deste modo, o processo de escolarização, tem especial valor para o desenvolvimento dos trabalhadores.

No que se refere à formação humana a educação escolar, pode possibilitar a dominação da cultura erudita dos conhecimentos clássicos, que aponte para formação de novos homens e mulheres que saiba contra o que e contra quem lutar. Superar a organização de acumulação do capital, que ainda representa o modelo de desenvolvimento em nosso país, referendado pela mídia e pelos setores políticos econômicos que escondem a exploração dos trabalhadores, contaminação da terra por uso exacerbado de agrotóxicos, crimes ambientais, etc. Segundo Taffarel, Santos Júnior e Escobar, apontam que,

[...] Isso não acontece porque a classe dominante simplesmente domina, mas, sim, porque a classe dominante é a dona dos meios de produção. Portanto, sendo a burguesia a dona das terras, das indústrias, dos meios de comunicação de massa, dos bancos, ela vai tentar impor um tipo de padrão de pensamento, vai difundir uma visão social de mundo (ideias) que estejam ligados à forma material que o capital precisa para ser e produzir (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010, p. 22).

Destarte, o modo de produzir a vida na realidade atual capitalista amplia as possibilidades de lutas dos Movimentos Sociais, garantindo que amplie as necessidades de construir novas aprendizagens e maneiras de enfrentamento do grande capital da burguesia instalada e dominante. Portanto, é nessa re/construção que são assimilados e construídos elementos de disputas e formação.

Assim, esta relação dialética entre a educação e o trabalho no redemoinho da luta de classe que constrói o movimento social, forjou o contexto atual da luta dos camponeses a partir do processo formativo dos educadores e educadoras do campo, vinculado a este projeto histórico de enfrentamentos e produção de conhecimento, vinculado a uma concepção pedagógica que visa à superação da sociedade atual.

Neste sentido, a escola defendida pelos movimentos sociais do campo, vincula-se a humanização e a emancipação humana. Necessário se faz uma proposta pedagógica que se vincule a teoria marxista e socialista, com vistas à formação das futuras gerações para intervir de fato na transformação desta sociedade.

Assim sendo, é necessário buscar reconhecer se a formação continuada de professores no Programa Escola da Terra se ancora, se afirma nesta realidade, na defesa plena da humanização, e do acesso ao conhecimento científico acumulado historicamente produzido pela humanidade para possibilitar que os professores ampliem o seu nível de apropriação dos conceitos clássicos, respaldos numa formação densa colaborando para formação de homens e mulheres ativos e emancipados, que conceba que a Educação do Campo é mais que escola, está presente nas lutas dos povos camponeses, sendo a educação escolar é aparato ideológico nesta luta.

## **1.2 A Educação do Campo no Brasil: projeto em disputa.**

Este texto não objetiva realizar um apanhado histórico da Educação do Campo no Brasil, apenas fazer breves considerações a fim de contextualizar a pesquisa, destacando, no entanto, a concepção, princípios e os fundamentos da Educação do Campo, a realidade atual e as teorias que perpassaram sua fecundação.

A história da educação apresenta grandes contradições. As classes trabalhadoras do campo e da cidade historicamente ficaram a margem no acesso a educação de

qualidade, bem como, do acesso a cultura humana<sup>7</sup> historicamente construída e elaborada pelo “conjunto dos homens”.

Alem disso, o texto não tem a intenção de fazer um recorte histórico do modelo de educação rural que foi desenvolvida na sociedade brasileira. De maneira sucinta, introduzir contexto histórico social, econômico e educacional<sup>8</sup> que desenvolveu a educação para os trabalhadores rurais e para os oprimidos do campo, que não tiveram acesso a uma escola concreta de qualidade. Um processo construído no julgo do chicote, na exploração do trabalhador e do meio ambiente. Segundo Pereira,

O modo de produção colonial, pensado pelos portugueses, não priorizava a construção de uma nova nação para todos seus habitantes e tem na exploração dos recursos e do homem, em benefício de uma classe, seu principal alicerce (PEREIRA, 2016, p. 37).

Nesta direção, o padrão implantado tinha objetivos de garantir o modelo agroexportador e explorador das riquezas sócio ambientais, com uso da mão de obra escrava e barata desenvolvida pela colônia. Verifica-se que, mesmo com as lutas, os enfrentamentos dos povos trabalhadores, o processo de escolarização e de educação, ficaram ausentes neste tempo histórico.

Pereira (2016), sinaliza que este processo se desenvolveu até o início da república onde os trabalhadores, a partir da abolição da escravatura, indicaram a necessidade de acessar a educação e Consequentemente a escola. Segundo este autor,

Durante a República Velha (entre 1889 e 1930), a sociedade brasileira passou a exigir do Estado uma maior responsabilidade na oferta de escolarização pública. Setores da sociedade, como a nascente burguesia nacional (profissionais liberais, comerciantes, entre outros) passaram a demandar educação rompendo com a quase exclusividade do acesso a escolarização por parte das grandes oligarquias agrária (IDEM, p. 38)

Ainda, segundo o autor, este processo de reivindicação, não garantiu aos trabalhadores rurais o direito e a possibilidade de acessar a escolarização. “Contudo, durante a República Velha, mesmo com o aumento dos debates em torno da educação

---

<sup>7</sup> Está claro no conceito que temos que socializar com cada indivíduo a cultura humana. E por cultura humana não se deve entender somente “cultura burguesa”, mas sim o conhecimento objetivo, que existe e incorpora os produtos da luta de classes pela sobrevivência. Portanto, cultura humana é o conhecimento objetivo sobre o desenvolvimento humano na sua relação com a natureza na luta por sua existência, o que inclui todos os conhecimentos clássicos desenvolvidos pela humanidade, assim como os meios necessários para que isto se materialize. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 83).

<sup>8</sup> Tempo que Saviani (2013), denominou como, monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional.

pública, não existiam políticas públicas específicas voltadas à escolarização rural”. Este processo só se desenvolveu a partir de 1920 e principalmente a partir de 1930, com as ações realizadas e introduzidas pelo movimento denominado, “Pioneiros da Educação”, tendo como um dos seus marcos, Anísio Spinola Teixeira<sup>9</sup>.

Mesmo com as tentativas de instalar uma escola pública, inspiradas nos ideais revolucionários da Revolução Francesa, não se voltaram para elevar as possibilidades de acesso à educação para os trabalhadores e sim instalar e garantir as necessidades da burguesia dominante.

Neste sentido, em meio à crise do modelo agroexportador, principalmente com a cultura cafeeira, isto intensifica a disputa de projeto para o Brasil. O Brasil agrário x o Brasil industrializado. “A Escola Rural no Brasil desde o advento da industrialização experimentada pelo Estado Novo (1930/1945) sempre esteve condicionada a uma compreensão utilitarista da produção agrícola e do capital” (CARVALHO, 2011, p. 71)

Este processo político, “a chamada revolução de 30, que elevou a ditadura de Getúlio Vargas”, também se afirma no processo educacional, pois é criado neste período o Ministério da educação e Saúde, que referencia a implantação da Escola Nova. Uma escola a serviço de formar o trabalhador para atender a necessidade do mercado, para atender a emergente indústria nascente. Segundo Pereira,

As indústrias passam a compor o cenário econômico, elevando a quantidade de trabalhadores nas fábricas, tendo como fenômeno o processo de êxodo rural. Deste modo, as ações educacionais do governo passaram a dar prioridade à educação voltada ao trabalhador da cidade, na qualificação da mão de obra a serviço de uma nascente democracia capitalista (PEREIRA, 2016, p. 38).

Esta nascente democracia capitalista se ancorou no escolanovismo<sup>10</sup>, para implantar o modelo de formação dos trabalhadores. O surgimento do escolanovismo

---

<sup>9</sup> Nascido Em Caetité, Bahia, estudou no colégio Antonio em Salvador, onde iniciou o curso de direito terminado no Rio de Janeiro em 1922. Sua vida foi marcada por uma sólida carreira de educador, tornado-se em 1924, diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Ele assumiu até os anos de 1935 a Secretaria de Educação e Cultura do distrito Federal, quando se demitiu por causa do golpe do estado novo. Teve obras importantes publicadas e tornou-se uma referência para a Educação no Brasil. “Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou”. (SAVIANI, 2013, p. 221).

<sup>10</sup> Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional, já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar crítica a da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por meio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 2012, p.7)

está ligado à consolidação da burguesia como classe dominante no Brasil, no seu desenvolvimento histórico, buscou atender o modelo capitalista de sociedade, que necessitava de um trabalhador com alguma formação e capacitação para o trabalho e assim suprir as novas formas de produzir a existência, como afirma Saviani (2013), “superar a ignorância”, foi à tentativa deste modelo de educação, denominado de escola nova.

Com a República instalada e a industrialização em curso, avança a organização do Estado e, com ela, as aspirações a respeito da educação. Trata-se do *período do Estado Novo*. Os pioneiros da educação reivindicam a escola nova, laica, pública, sob responsabilidade do Estado, surgindo às primeiras reivindicações de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional em confronto com os interesses da burguesia – tudo isto relacionado a um projeto de nação, defendido pelas elites, em confronto com o projeto de nação defendido pela classe trabalhadora. Este embate vai aparecer nas instâncias em que estas leis são formuladas, aprovadas e implementadas. O novo plano para a educação brasileira vinha impregnado do escolanovismo norte-americano; portanto, nossos planos, no que diz respeito à concepção pedagógica, continuavam vindo de fora do Brasil (MOLINA, TAFFAREL, 2012, p. 572)

Assim, o escolanovismo, torna-se a pedagogia hegemônica e tem como princípio negar a escola tradicional (desenvolvida pelos Jesuítas) e aprimorar os interesses da burguesia brasileira, que buscou implementar a política do capital internacional, a política da exploração, da apropriação e da privatização dos bens produzidos pela humanidade e a escola, neste caso, é um dos instrumentos eficazes para a conformação do povo.

Por conseguinte, Ribeiro afirma que este movimento fez nascer no campo, uma proposta de educação rural (interesses e investimentos Americano), com o objetivo de combater o êxodo rural, formar principalmente técnicos para gerir e trabalhar no modelo agrícola implementado para suprir as necessidades destes investidores de fora. Movimento chamado de “ruralismo pedagógico<sup>11</sup>”.

É importante ressaltar que este movimento, esta corrente pedagógica, possibilitou a implantação de uma agenda para educação rural, foi criado em praticamente em todo estado brasileiro a construção de escolas.

---

<sup>11</sup> Segundo Calazans (1993 apud Ribeiro, 2013, p. 172) se refere ao ruralismo pedagógico, como uma corrente de pensamento que foi influenciado pelas discussões promovidas pelos chamados pioneiros da Escola Nova, nos anos de 1920.

Segundo Ribeiro, “[...] o ruralismo pedagógico<sup>12</sup>, pretendia contrapor-se a uma escola literária que desenraizava o homem do campo” (RIBEIRO, 2014, p. 172). Ainda sobre esta questão, este movimento se intensifica devido à pressão da elite agroindustrial, que naquele momento de desenvolvimento, perdia sua principal fonte de trabalho, a mão de obra humana. Neste sentido, as escolas tinham o objetivo de formar e qualificar mão de obra para trabalhar nas indústrias da cidade e nos latifúndios agrícolas presentes e crescentes no campo brasileiro.

Segundo Saviani,

Ora, do ponto de vista da análise histórica global, do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente desta análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e de industrialização da agricultura. (SAVIANI, 2013, p. 191)

Não podemos perder de vista o caráter deste modelo educação, sua finalidade e intencionalidade. Que trabalhadores foram sendo formados, e a quem interessava esta formação? Destarte, as ideias escolanovistas, inaugurou as pedagogias que historicamente, vem direcionando o processo educativo na escola da cidade e do campo, no que se refere à formação humana descolada da realidade, com o objetivo imediato de atender o mercado.

A Educação Rural, tanto a praticada nas escolas do campo, como aquelas que envolvem processos de experiências de educação extensivo-profissionalizantes, comporta objetivos e funções sociais e pedagógicas da legislação da Educação Básica. Desde 1930, vem sendo organizada pelos sistemas público de ensino dos Estados e Municípios sob a égide funcionalista de educação, para o qual é suficiente preparar o indivíduo para o mercado fazendo com que aprenda o necessário e o suficiente para lidar com seus instrumentos de trabalho, transmitir a ideologia e treinar os trabalhadores para atividade produtiva em que serão explorados (CARVALHO, 2011, p. 70.)

Estas teorias pedagógicas e educacionais vinculam-se ao projeto do capital, ao projeto da classe dominante, projeto de sociedade excludente. Para Santos, incorporando as ideias de Saviani, aponta que: “na concepção da Escola Nova, a

---

<sup>12</sup> Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012, p. 296).

sociedade é harmoniosa, tende à integração de seus membros e funciona como uma espécie de corpo biológico” (SANTOS, 2013, p. 31), a serviço da manutenção da ordem dominante.

Neste sentido, a teoria em discussão, determinam, direciona e fundamenta a educação do século XXI, visando uma formação humana, deslocada da realidade, teoria que Santos aponta como instrumentos de manutenção dos interesses da burguesia. (SANTOS, 2013, p. 31)

Segundo Ribeiro, este processo intencional de organização, por arte do Estado, da Educação do Campo no Brasil, tem duas características importantes, originária da política dos acordos e conchavos com os americanos, para a implementação da política educacional e da política de desenvolvimento para o Brasil. Para a autora,

Uma abordagem histórica da educação rural, permite captar um movimento contraditório; de um lado observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades (RIBEIRO, 2014, p. 172).

Pode-se afirmar ainda, que mesmo com as disputas ideológicas e os enfrentamentos dos movimentos sociais, a Educação do Campo, ou melhor, o modelo rural de educação só tinha uma direção, a construção de um modelo de desenvolvimento articulado as forças opressoras que vinham de fora. Ao reproduzir estas relações oficiais, pela escola, pela formação docente, possibilita a construção da sociedade capitalista, formando numa perspectiva ideológica ampliando os interesses da classe dominante.

Neste sentido, Molina e ANTUNES-ROCHA<sup>13</sup>, sinaliza que na história da educação no campo (modelo rural), fica declarado que se desenvolveu uma construção de um modelo rural, arcaico, atrasado, com objetivos de “domesticar” a população rural. O lugar da Educação do Campo, sua construção, se vincula ao processo de libertação, desenvolvido historicamente pelos movimentos sociais, em detrimento aos interesses da burguesia agrária e principalmente a industrial após os anos de 1920. Neste período o que se materializou foi o modelo rural.

Segundo Molina e Antunes-Rocha, a partir da década de 1940 a 1970, observa-se o que Paraíso (1996) denomina de “campo do silêncio” nas políticas públicas e na

---

<sup>13</sup> Pesquisa realizada através dos autores como Lourenço Filho (1953); Paraíso (1996); Queda e Szmrecsányi (1973) e outros.

produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural. Desta forma, ressalta-se que neste período, o investimento no campo propunha outra direção, consolidar o programa desenvolvimentista, garantindo assim o avanço do capital agrário e principalmente do capital industrial.

É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

Deste modo, o processo histórico de escolarização da classe trabalhadora no Brasil, se afirmou nas pedagogias do capital<sup>14</sup>, que garantiram a formação dos trabalhadores para atender o processo produtivo e alienado. Atender as várias facetas do capitalismo, que desmonta as forças produtivas da classe trabalhadora, buscando historicamente atender as necessidades do mercado, negando acesso a cultura humana rebaixando o nível de conhecimento das classes populares, garantindo a educação da burguesia.

Esta concepção, este modelo de desenvolvimento, de pensar e organizar a formação dos trabalhadores do campo, se afirmou a partir da década de 1960, tempo que se instala a *ditadura militar*<sup>15</sup>. Tempo de destruição das forças revolucionárias, que buscavam recriar um campo para o povo e não para as elites industriais e agrárias, um campo com escola, sem analfabetismo, com a produção da agricultura familiar camponesa e reforma agrária. Assim, podemos afirmar que este é o período de intensificação, do “campo sem gente”.

Com o *golpe militar*, instala-se no Brasil a ditadura que veio para conter as aspirações revolucionárias que avançavam em toda a América Latina. Para garantir as bases capitalistas de desenvolvimento do Brasil, a educação passa por reformas e selam-se pactos e acordos internacionais, principalmente com os Estados Unidos, que subordinavam o Brasil às relações internacionais de produção. De um país agrícola, o Brasil avançou para se consolidar como um país agroindustrial, exportador de matéria-prima,

---

<sup>14</sup> Por pedagoga do capital, entendemos as estratégias de dominação de classes utilizados pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (Capitalismo nos XX e XXI). A estas estratégias de educação política denominamos pedagogia da Hegemonia (MARTINS e NEVES 2012, p. 538).

<sup>15</sup> Entre 1964 e 1985, o Brasil esteve sobre o julgo do golpe militar, cuja “superação” só ocorreu com a, com a promulgação da Constituição de outubro de 1988. Tempo de desesperança, de expropriação os trabalhadores, perseguição do povo lutador e implementação e consolidação do modelo capitalista.

dependente dos ditames exteriores. Os planos educacionais continuavam vindo de fora do Brasil (MOLINA, TAFFAREL, 2012, p. 572)

É importante salientar, que o golpe militar<sup>16</sup>, representou o avanço das forças repressoras no que se refere: a) direção do processo educacional; b) produção científica e tecnológica; c) repressão dos movimentos e das ações populares e revolucionárias; d) repressão da reforma agrária; - mesmo sendo neste período, decretado o estatuto da terra<sup>17</sup>; e) crescimento do latifúndio alicerçado pela revolução verde; f) ampliação do êxodo rural e o crescimento do desemprego entre outras ações de controle da sociedade.

Neste sentido, na década de 1970, intensificam o domínio hegemônico da agroindústria de matriz americana, onde o agronegócio se estrutura na produção em grande escala do monocultivo na agricultura. Segundo Santos,

Hegemonizou-se o consenso na sociedade, através de intensas campanhas ideológicas no sentido de legitimar a visão do senso comum de que o agronegócio, além de produzir comida, superou o antigo atrasado latifúndio e opera através de modernas empresas que têm como foco a sustentabilidade e o compromisso com responsabilidade social. (SANTOS, 2016, p. 41)

Segundo a autora, “o projeto de reforma agrária que visa mudanças qualitativas em prol das desigualdades sociais, já não é mais necessário, aproveitando do discurso o governamental, que este problema tinha sido superado no meio rural”. O grande desafio dos trabalhadores, foi e, é apresentar à sociedade a verdadeira face do capital. Sua forma de dominação e controle da sociedade e os instrumentos de repressão da população. O seu poder hegemônico, estado, governo, executivo, legislativo, escola, grande mídia,

---

<sup>16</sup> A ditadura militar instalada no país em 1964 impôs a Revolução Verde que implica a utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, configurando um poderoso sistema e um bloco de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes a modernização conservadora e a condição de subalternidade, seja como “produtores menores” de alimentos e de determinadas matérias-primas, seja como trabalhadores semiassalariados ou assalariados em processos produtivos agrícolas e agroindustriais. (TARDIN, 2012, p. 184)

<sup>17</sup> Numa aparente contradição, a administração inicial da ditadura militar conseguiu aprovar no Congresso Nacional a primeira lei de Reforma Agrária, em novembro de 1964. O Estatuto da Terra definiu Reforma Agrária como “o conjunto de medidas que visam a promover melhor distribuição da terra mediante modificação no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e do aumento da produtividade” (apud Bruno, 1995, p. 5). Contudo, tal como a Lei de Terras de 1850, o estatuto de 1964 foi escrito “pra inglês ver”. O documento foi elaborado por um comitê executivo de revisores do próprio regime, com vistas a eliminar o latifúndio e promover a agricultura familiar pela redistribuição de terras, apostando na formação de uma classe média rural. A essência do estatuto final, entretanto, foi transformada pelos representantes dos latifundiários no Congresso. (Welch, 2012, p. 145)

forças armadas, que são aparelhos ideológicos do capital e, camufla sua verdadeira cara.

O que fica evidente e é apresentado é uma sociedade que se organiza no rumo da ordem, das oportunidades, da sustentabilidade e de igualdade para todos.

Entretanto, a lógica destrutiva do capital, na composição e na forma que opera o agronegócio no Brasil, oculta nas aparências o que é, de fato, a essência deste modelo. [...] o que se oculta nessa relação é o fato dele sustentar-se e, fatores como a concentração do latifúndio; a destruição ambiental e, conseqüentes alterações climáticas; a superexploração do trabalho, escravo ou análogo; a ameaças as futuras gerações (como é o caso dos recursos hídrico) ou ainda, a diminuição das áreas de produção de alimentos, o uso de agrotóxicos e de transgênicos, a mecanização, o desemprego, entre outros. (SANTOS, 2016, p. 42)

Este projeto hegemônico, ancorado pelos Militares, se fortalece década de 1970 e no início dos anos 1980, forjado pelas forças reacionárias da elite brasileira. Este modelo de desenvolvimento no Brasil direcionado pelo golpe militar tinha na formulação da educação e da escola um aparato.

Em contraponto a isto, as forças populares de lutas e de resistência, que se movimentava em todo território nacional, consolida uma energia motriz de resistência e de produção em diversos campos; a luta agrária (surgimento e retomada dos movimentos sociais, entre eles, o MST), partidárias, culturais e também no campo educacional.

Com este quadro da realidade sócio-educacional os movimentos sociais organizados do campo, a partir dos anos de 1980, passam a incluir em sua agenda de lutas medidas de políticas públicas para universalização da escolarização para aqueles que foram expulsos do sistema, da terra, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estes sujeitos coletivos vivem no contexto da luta pela superação das relações de propriedade e da questão agrária, e com isso o desafio da superação do modo de como o capital organiza a produção da vida e a subsunção e exploração camponesa. (CARVALHO, 2011, p. 68)

Neste contexto, no campo Educacional, também há grande disputas. O golpe militar esvaziou a luta dos movimentos populares, pela repressão, o movimento Freriano foi sucumbido e reprimido, a educação para o rural brasileiro tinha um caráter assistencialista, conservador e controlador. Saviani (2008), afirma que entre as décadas de 1960 a 1980 se configura o modelo tecnicista de educação. Modelo que se fundamenta-se em pressupostos de racionalidade, eficiência, produtividade e suposta

neutralidade científica. Nem professor e nem aluno tem centralidade. Esta é dada à organização dos meios do trabalho educativo de forma operacional, parcelado, racional, minimizando interferências subjetivas que ponham em risco sua eficiência em relação ao conhecimento (aprender a fazer). “No campo a ênfase na “modernização do campo”, atendendo aos crescentes anseios de um setor agroindustrial, exigiu alterações na escola do campo”(PEREIRA, 2016, p. 40).

É importante destacar que também é tempo de engajamento e fortalecimento da luta em defesa da população do campo e de alternativas pedagógicas. A luta contra hegemônica vinha de muitos lados, como o objetivo de minar as bases e combater o golpe e seu “programa de ação com um pacote de medidas para a população rural”, que fortemente expulsou os camponeses de sua terra. Pereira aponta que,

[...] movimentos de resistência passam a debater alternativas pedagógicas voltadas aos sujeitos do campo, ganhando destaque os sindicatos ligados aos trabalhadores rurais, salientando a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, em 1963, e a Pedagogia da Alternância, com as experiências trazidas da França e Itália, a partir das Escolas Família Agrícola – EFA e as Casas Familiares Rurais – CFR. Destacamos ainda a Comissão Pastoral da Terra, vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica, no ano de 1975, agregando mais tarde demais igrejas em defesa dos direitos humanos, água e terra. (PEREIRA, 2016, p. 42)

Deste modo, na década de 1980, intensificam as grandes lutas revolucionárias em combate ao golpe militar, tempos de enfrentamentos e mortes de trabalhadoras e trabalhadores, tempo de resignificação e construção de ideais e ideias novos para construção de Brasil de livre das forças opressoras.

O chamado tempo da redemocratização, traz consigo para a pauta a necessidade de debater e constituir a uma possibilidade de campo que atendesse a população do campo. Tempo de acirramento da disputa do projeto para o Brasil. Neste sentido,

Com o fim do regime militar e os avanços para a democratização, intensificam-se alterações na política educacional, decorrentes de pressões externas, que visavam situar o Brasil dentro dos ajustes internacionais, dos interesses do grande capital. Trata-se do *período da chamada abertura democrática*. O capital especulativo avança, rompendo fronteiras e internacionalizando-se, com a intensificação da privatização dos meios de produção – a terá, os instrumentos, o conhecimento, a força de trabalho do trabalhador. (MOLINA, TAFFAREL, 2012, p. 572 *grifos do autor*)

Por conseguinte, as conquistas históricas vivenciadas no período da redemocratização, reproduziram os interesses da classe dominante, uma política liberal, formação liberal e negação de direitos. Mesmo nos rumos destas contradições, se configuram as conquistas e indicam disputas de projetos, forças antagônicas buscando implementar uma política nacional que atendesse seus interesses, sendo que, os instrumentos de manutenção do capital, impunha seus pacotes de ajustes, de ações e de políticas públicas de expropriação voltadas ao desenvolvimento do capital.

Taffarel e Molina, ao tratar das conquistas afirmam que:

A este projeto internacional corresponde uma dada política educacional que pode ser identificada nos embates e rumos que assumem as leis maiores do país – por exemplo, a Constituição de 1988. Dela decorreram as leis sobre a educação: LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outras. As análises críticas sobre as políticas educacionais demonstram que os planos continuam vindo de fora do Brasil. (MOLINA, TAFFAREL, 2013, p. 572)

Neste contexto de lutas e enfrentamentos, no campo político, no campo educacional e na questão agrária, vai se constituindo um movimento contra hegemônico<sup>18</sup> no território nacional, vinculado as forças que resistiram historicamente, que se recriaram para fazer o devido enfrentamento ao modelo neoliberal que se implantou em nosso País. As afirmações de Taffarel e Molina (2012), demonstram como as forças do capital internacional buscaram se apropriar da educação e assim, dos recursos sócio ambientais, das terras e principalmente da força do trabalhador.

Estas constatações indicam que se acirra ainda mais a disputa por um projeto para campo e seus sujeitos no Brasil, as formulações dos movimentos sociais, (entre eles o MST)<sup>19</sup>, garantiram no chão concreto da luta, a iniciativa de articulação de força e de resistência. Neste sentido, a concepção de Educação do Campo, se ancora na pedagogia dos Movimentos Sociais, que buscam superar a ideia de campo como espaço atrasado e sem desenvolvimento e conseqüentemente superar o modelo de elite agrária e latifundiária. Assim,

Este processo pode ser caracterizado, na atualidade, na disputa travada em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do

---

<sup>18</sup> O Movimento Por uma Educação do Campo.

<sup>19</sup> É importante fazer referência a outros movimentos e organizações, que construíram o Movimento por Uma Educação do Campo: Destacam-se nesse momento as ações educativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional os Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB); todos vinculados a Via Campesina no Brasil e outros.

agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional. (TAFFAREL e MOLINA, 2012, p. 573)

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Pode-se afirmar, que toda esta construção, todo este enfrentamento, toda esta vinculação, originou a concepção de Educação do Campo em detrimento ao modelo rural, que em toda história não atendeu os direitos dos trabalhadores do campo. Ao examinar a cartilha sobre Educação do Campo da SECADI/ MEC, verifica-se que,

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)<sup>20</sup>, em 2003. (BRASIL, 2007, p. 12)

Portanto, o processo originário da Educação do Campo, vincula-se ao trabalho e as lutas dos movimentos sociais, frente às novas necessidades de refazer-se e refazer a história, constroem novos conhecimentos e apontam novas transformações na realidade agrária e na realidade educacional. “Neste aspecto é a luta contra uma estrutura econômica destruidora das potencialidades humanas, do meio ambiente e do modo de vida camponês que joga na marginalização milhões de trabalhadores/camponeses expropriados e explorados pelo capital agroindustrial” (CARVALHO, 2011, p. 68), o autor ainda aponta que:

Assim o Movimento imprime na luta pela terra, a luta pela construção de escolas públicas e de qualidade no campo, compreendendo que não existe sistema de educação sem estrutura física. Mas também não lutam tão somente por infra-estrutura, a luta da educação é de

---

<sup>20</sup> É importante observar que esta organização, fez nascer e desenvolver o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

concepção, forma e conteúdo, de novas bases de sociabilidade. Isso nos mostra que reprodução dos valores da sociedade capitalista não se dá harmonicamente, mas sim dentro de conflitos e em oposição à ideologia da educação dominante [...] (IDEM, 2011, p. 69)

Isto significa que este processo pressupõe a luta por uma concepção contra hegemônica de sociedade e conseqüentemente de humanidade e de conhecimento. Segundo Araujo,

A Educação do Campo surgiu das necessidades vivenciadas pelos movimentos sociais do campo que nas suas trajetórias vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo, diferentemente da concepção hegemônica que vê o meio rural como atrasado, desertificado, apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos. (ARAUJO, 2007, p. 201)

O sentido contra hegemônico da Educação do Campo, é o de reafirmar o campo com gente, com a distribuição da terra e da riqueza, Produção sem veneno, com a agroecologia, livre da dominação do grande capital, que favoreça o desenvolvimento do campo e dos sujeitos que vivem, trabalha, rezam, estudam e tornam-se humanizados.

A Educação do Campo incorpora a luta pela terra com a luta pela formação humana, pois, a educação requerida pelos trabalhadores do campo vinculados aos movimentos sociais, compreende a educação como um “trabalho educativo direto e intencional”, deste modo, a educação torna-se o elo que liga as gerações e que forma as gerações futuras, que mantém viva a vida em sociedade, e o trabalho dos educadores (imaterial), tem fundamental importância para a transformação social.

Segundo Araujo (2007), a construção desta luta, fez nascer um embrião que deu vida ao projeto de educação ligado ao projeto de sociedade que avançasse do imediatismo pedagógico e político, mas que arraigado na história das lutas sociais, supere o modelo de educação do capital, delimitando um modelo que garanta a agricultura camponesa familiar, a reforma agrária, o fim do êxodo rural, que iniba a violência no campo, que as crianças e a juventude tenham uma educação de fato integral, omnilateral, um campo livre de agrotóxico (que neste momento da história aprofunda-se o uso de veneno), que atenda as necessidades dos camponeses, bem como a sua fixação na terra.

Assim, a Educação do Campo é tática de luta que desaliena o povo trabalhador no processo de emancipação, é processo revolucionário de transformação, de imposição de uma nova ordem, de superação do modo que o capital produz a vida.

Pode-se afirmar então que para os Movimentos Sociais do campo a Educação do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora<sup>21</sup> do campo. Assim pensada, a educação delimita um território que não é o território do mercado imposto pelo capital (ARAUJO, 2007, p. 203).

É um território produzido, gestado e alimentado pelos camponeses.

Por conseguinte, é tempo de consultar se o caminho percorrido até aqui, possibilitou reais transformações na vida concreta dos camponeses. É possível enxergar avanços significativos no campo da reforma agrária, no campo da educação e da escola do campo? Quais limites? Quais possibilidades se apresentam na realidade concreta? “Será que os expropriados do campo se afirmaram como sujeitos e delimitaram de fato, um paradigma de educação”?

Neste sentido, ao se verificar a história, constata-se que estamos em 2018, comemorando 20 anos, da realização da 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo, momento oportuno para que os movimentos sociais, pesquisadores, lutadores políticos, militantes da Educação do Campo, professores das diversas áreas, modalidades que a vivem, avaliem e refaçam a caminhada. Segundo Araujo (2007),

A realização da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo teve como objetivo central recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do País, com a convicção de que era possível e necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluísse milhões de pessoas que vivem **no e do** campo, compreendendo que a educação constitui uma mediação para esta estratégia (Idem, p. 203).

Destarte, estava em jogo a disputa por um novo projeto de sociedade, nos quais deflagram o confronto de projetos: a agricultura camponesa construída historicamente pelos trabalhadores rurais organizados em seus movimentos, entre eles o MST, MPA, versus o agronegócio liderado pelo latifúndio rural e exportador. Projetos de sociedade que se desdobram nas concepções de educação que se materializam em um contexto de lutas antagônicas, onde estão em disputa estes dois projetos históricos, o projeto capitalista que nega direitos fundamentais aos trabalhadores (isso se amplia no momento atual do governo Temer do MDB), e um projeto de transição do socialismo para o comunismo, onde se reafirma a luta dos trabalhadores do campo.

---

<sup>21</sup> Quanto a Educação do Campo, a Declaração da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo a identifica circunscrita ao projeto de educação em construção da classe trabalhadora do campo via movimentos sociais, como o resultante da luta social [...] (CARVALHO, 2011, p.71).

O momento atual é de avanço da política neoliberal e de expropriação dos trabalhadores, e da consolidação do “Golpe” implementado pela burguesia política, agrária que estão vinculados ao capital internacional.

Revisitar os conceitos e a história, para reconstruir a luta por uma política efetiva e afetiva de Educação do Campo, torna-se um elemento oportuno de combate as forças imperialistas dominantes. Deste modo, é fundante rememorar a história e assim, para que a cada momento se reafirme a Educação do Campo como instrumento de luta da classe popular trabalhadora do campo. Portanto, é importante salientar que o processo de nascimento da Educação do Campo se afirma e reafirma a todo instante.

Para Caldart o “batismo originário”, o ano de 1998, se constituído a partir das conferências,

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datada. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, discussão posteriormente reafirmada nos debates da II Segunda Conferência Nacional, realizada em Julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 258)

Esta grande mobilização gerou grandes ações, (conferências, seminários, reuniões, planos, documentos, compromissos, reivindicações, decretos e leis específicas para a Educação do Campo), no sentido de implementar políticas educacionais, voltadas a atender às necessidades e especificidade dos povos camponeses.

O sentido desta construção histórica foi colocar no plano, na pauta das reivindicações dos movimentos e sindicais a necessidade de debater o campo como espaço heterogêneo de pertença e de luta pela terra. Superar o modelo de produção da vida, superar a escola e educação que assistia e assiste no momento atual esta população. Para Caldart,

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo [...] (CALDART, 2012, p. 259).

Esta afirmação da autora representou bem as vozes de presentes nos seminários e mais especificamente no II Seminário Nacional de Educação que aconteceu no ano de 2004, em Luziânia-GO, 02 a 06 de agosto. Nesta Conferência Nacional por uma Educação do Campo, defendeu universalização do acesso da população brasileira que

trabalha e vive no e do campo, à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente, visando atender a identidade e as necessidades dos camponeses, em seus diversos espaços de lutas no território brasileiro<sup>22</sup>.

A partir das Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas em 1998 e 2004, construiu-se compromissos a serem aplicados a todas as formas e modalidades de educação, tendo por base a existência do campo, como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, trabalho, educação, de vida e de luta por Uma Educação do Campo. Um elemento que norteou este processo foi a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, aprovada em 2002, conforme Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado em 12 de março de 2002 (BRASIL, 2002), que ressaltou a importância da construção de caminhos para a transformação da escola de e da realidade do campo, em todo território brasileiro.

Portanto, esta proposta indicou um novo paradigma para a Educação do Campo, para a escola do campo, para além do modelo rural, que promovesse o alargamento da justiça social, da igualdade e da promoção de um desenvolvimento sustentável, ligado as necessidades dos camponeses inseridos nos movimentos sociais.

Logo, o movimento de “*Articulação por uma Educação do Campo*”, apontou a defesa da concepção de Educação do Campo em detrimento do modelo de educação rural, pois, a Educação do Campo, traz uma concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola que tem na raiz de sua construção, outra possibilidade de sociedade. “A EdoC propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista” (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 15).

O quadro abaixo possibilita a compreensão das novas formas de construção desta realidade, delimitada pelo movimento de “*Articulação por uma Educação do Campo*”.

---

<sup>22</sup> A declaração elaborada pelos 1.100 participantes na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: a DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Esta declaração faz um destaque de quem era os participantes neste importante encontro, além de levantar um diagnóstico da realidade da Educação do Campo naquele período e apontar e traçar os caminhos que seriam disputados e percorridos para consolidar o projeto da Educação do Campo em nosso Brasil. (disponível: [file:///C:/Users/SEAGRI01/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao-campo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SEAGRI01/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao-campo%20(2).pdf) acesso em: 08 de janeiro de 2018, 22:10h.

<b>Educação rural</b>	<b>Educação do Campo</b>
<b><i>Concepção de campo:</i></b>	<b><i>Concepção de campo:</i></b>
<p>Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital</p> <p>Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade</p>	<p>Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra.</p> <p>Espaço de produção material e simbólica das condições de existência e de construção de identidades.</p>
<b><i>Concepção de Educação</i></b>	<b><i>Concepção de Educação</i></b>
<p>Definida pelas necessidades do mercado de trabalho.</p> <p>Pensada a partir do mundo urbano</p> <p>Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada</p>	<p>Construído pelos e com os sujeitos do campo,</p> <p>Formação humana, como direito.</p> <p>Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos</p>

Quadro elaborado no curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFBA, referência:  
 Caderno didático da Educação do Campo. (SANTOS, PALUDO E OLIVEIRA, 2010)

A Educação do Campo possui um caráter libertador, emancipador, onde o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer aos sujeitos da educação à tomada de consciência das suas necessidades, no exercício pleno da sua cidadania, enquanto sujeitos de direitos.

Esta compreensão expandiu-se demarcando o campo como elemento estratégico aos processos da Educação e da Escola do Campo, tendo em vista o desenvolvimento dos sujeitos que nele habitam. Em seu bojo, a proposta traz consigo a defesa de um projeto de campo e de desenvolvimento, que tenham como centro o acesso a terra, valorização dos sujeitos que habitam o espaço rural, sua cultura, seu modo de vida e de produção e a utilização responsável dos recursos naturais e principalmente a superação da sociedade capitalista.

Uma concepção de educação do/no campo, que garanta escolarização, conteúdo e a formação dos trabalhadores, ou seja, colabore para que os trabalhadores se vinculem ao projeto de sociedade que veja “[...] o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2004, p. 136).

A Educação do Campo é objeto da luta dos camponeses para continuar existindo, ter acesso ao conhecimento elaborado ter direito a terra. Estes direitos são intrínsecos para o movimento por uma Educação do Campo e, busca garantir que o conhecimento científico, a escola seja uma estratégia de resistência social a partir do trabalho com a terra.

Santos, Paludo e Oliveira (2010), trazem reflexões que possibilita que ao compreender o movimento histórico, as contradições que se desenvolveram no caminhar da Educação do Campo, entendendo-a como uma concepção que se desvincula do modelo burguês (que tem objetivos e intencionalidades claras de “domesticar” a classe trabalhadora, sujeitada a julgo do capital), aponta para um projeto contra hegemônico educação que prescreve para a outra direção: a superação do capitalismo.

Compreendida a concepção da Educação do Campo, dentro do movimento da luta, *na elaboração dos marcos legais, nas dissertações e teses*, não significa que dizer que este modelo se concretizou por dentro das instituições públicas que desenvolvem a educação escolar. Caldart, considera que toda a construção da II segunda conferência indicava disputa de projetos, disputa de proposta que mesmo com as tensões dos movimentos sociais, não é tarefa fácil sair do campo da abstração<sup>23</sup> e, tornasse política pública no real concreto da escola. Segundo a autora

De 2004 até hoje, as práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. (CALDART, 2012, p. 260).

---

<sup>23</sup> Em 2004 e 2005, fizemos uma rodada pelo País, constituindo os comitês e fóruns de Educação do Campo, mas passado esse período, em que pese algumas conquistas no campo institucional, assistimos a um processo de desmonte dos espaços a duras penas e contradições construídos, comprometendo nossa força coletiva, o que implica na necessidade de uma formulação superior acerca da relação com o Estado, pois “o monstro é grande e pisa forte” (FONEC, 2015, p.4).

O sentido é olhar para o horizonte e reconhecer que foram alcançados avanços significativos a esta população a partir da luta deste movimento que se intensificou na década de 2000. Mesmo entre as tensões da disputa, que sempre pesou para o lado do agronegócio, pode-se destacar:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado para enfrentar o analfabetismo e elevar os níveis de escolarização de jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em todos os níveis de ensino. Ele promove a formação inicial e continuada dos educadores, especialmente com a oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento em todas as regiões brasileiras; • O Programa Escola Ativa até 2012 atendeu à formação em serviço dos professores de escolas multisseriadas, tendo sido em 2013 substituído pelo Programa Escola da Terra, o qual promove a formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas multisseriadas rurais e quilombolas através de curso de aperfeiçoamento com a utilização da Alternância Pedagógica; • O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que se destina à escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental, concentra suas ações na formação em nível de pós-graduação lato sensu dos educadores e das educadoras que atuam no programa; • O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo oferece curso de graduação a professores e professoras das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; • O Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial desses docentes. (HAGE e et al, 2016, p. 152)

Além dessas, podemos ainda destacar a Ação Escola da Terra, vinculado ao PRONACAMPO, que neste momento atual, substitui a escola ativa, e está presente em 14 Estados brasileiros, entre estes a Bahia. Outro ponto a destacar é a **LEI Nº 12.960, DE 27 DE MARÇO DE 2014** que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as leis diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ainda sobre o campo da disputa, Taffarel e Molina, afirmam,

Exatamente pelas características que possuem estas políticas de Educação do Campo tanto nos objetivos formativos que contêm quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais estas se realizam, elas estão, durante toda sua realização, expostas às permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos

pelas classes dominantes, que sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia. (TAFFAREL e MOLINA, 2106, p. 574)

Diante do exposto, podemos afirmar que as raízes da Educação do Campo se fundamentam, no Marxismo, uma categoria crítica de formação humana, que está arraigada nos princípios da emancipação humana, omnilateralidade, da defesa da educação e da escola, tendo no trabalho a categoria fundante do ser social. Seu vínculo está associado às Pedagogias: socialistas, do oprimido, do movimento e no redemoinho desta trincheira na pedagogia histórico-crítica, como uma possibilidade também revolucionária.

Taffarel e Molina, chamam atenção para o desafio de se consolidar esta política, com esta dimensão crítica e, aponta para problemas graves na disputa deste projeto e na reivindicação do grande capital agrário e latifundiário. Segundo as autoras,

Manter essas políticas em vigência tem exigido muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado, com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos no interior dos poderes Judiciário (tribunais de contas, ministérios públicos), Legislativo e Executivo, sejam eles municipais, estaduais ou federal. (IBIDEM, p. 574)

Este processo assinala, para que os movimentos sociais se organizem e se unam em para consolidar este projeto, pois o momento atual é de combate das forças de esquerda e de luta, pois “o capital se apropria das terras e do conhecimento. Cabe aos movimentos a grande aliança, para fortalecer-nos em torno da Educação do Campo **como defesa da educação pública**” (FONEC, 2015, p. 5).

Neste contexto, grande são os desafios<sup>24</sup> para consolidar a Educação do Campo, porém, é no formo destas contradições que se movimenta a realidade, o momento é de

---

<sup>24</sup> 1. Apoiar e fortalecer os fóruns e comitês estaduais e municipais, organizando a articulação das ações existentes, com protagonismo dos movimentos sociais – locais, estaduais e nacionais. 2. Construir unidade na análise de conjuntura – sociedade, desenvolvimento, campo e políticas educacionais e apresentá-la em outros espaços que debatem o tema da educação, como o Fórum Nacional de Educação. 3. Organizar uma agenda unificada, com posição clara sobre o Pátria Educadora, mecanismos de empresariamento da educação, sistemas de avaliação, fechamento de escolas, EJA, PNAE, reconhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nos concursos para o magistério, entre outros. 4. Realizar um mapeamento da realidade educacional no Brasil na forma de um diagnóstico analítico e propositivo – cada estado fazer o seu – mapas, vídeos, fotografias dos territórios com/sem escola, mas também com experiências exitosas e experiências exitosas interrompidas. 5. Articular as lutas da Educação do Campo com as lutas gerais da classe trabalhadora e outros fóruns e espaços de participação e proposição de políticas públicas – agroecologia, economia solidária, soberania alimentar, defesa da escola pública . 6. Elaborar Nota Técnica com posicionamento acerca do fechamento das

dá um passo a frente e *derrotar o golpe* e as forças repressoras, que busca sucumbir o movimento por Uma Educação do Campo no Brasil. A tarefa que tem movimentos sociais, e todos que se inserem nesta luta é da defesa da Educação do Campo, e de uma “política educacional emancipatória”, para os povos camponeses que resistem em seus territórios. Defender a escola do campo com instrumento necessário a formação humana, também é pauta atual e imprescindível para frear as forças mantedoras do capital. Sobre a importância e os desafios da escola, veremos a seguir.

### **1.3 Educação do Campo e Escola do Campo na Bahia: um horizonte transformador.**

Na Bahia, as disputas agrárias também estão na pauta da realidade. Partindo dos dados da realidade, que demonstra a Bahia como o estado brasileiro com maior número de Famílias oriundas da agricultura familiar camponesa. Assim, a sistematização realizada pela Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) do Estado da Bahia no ano de **2015**, aponta que 3,9 milhões de pessoas vivem no campo, sendo 27,9% da população total do Estado. Destas 47,9 %, cerca de 1,9 milhões de pessoas são mulheres. Quando se refere a Juventude, 1,1 milhão, 27,3% são jovens que vivem “do/no” campo no Estado da Bahia.

Estes dados apontam para a necessidade de se lutar pela formulação das políticas públicas e principalmente as políticas educacionais e tencionar para que o Estado cumpra a sua função social. Assim, o Estado da Bahia, apresenta grandes desafios para a construção das políticas para o território camponês. Sendo o Estado com o maior número de agricultores familiares, com o maior número de estabelecimentos da agricultura familiar, estes agricultores não consolidaram o acesso a terra, o acesso a educação. Os dados do IBGE (2006), apontam para isto.

Segundo Santana, Andrade e Estival, ao avaliar estes dados, verificaram que,

---

escolas do campo (com proposta concreta para viabilizar a construção de escolas no campo), aprofundar realidade da EJA e enfrentar o tema da multissérie como precarização e discutir a Base Nacional Comum Curricular. 7. Construir maior organicidade e ações articuladas voltadas para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura em LEdoC, a Pedagogia da Alternância, envolvendo os estudantes e licenciados; acompanhar como estão e onde estão os egressos. 8. Realizar lutas em defesa da educação pública. (FONEC, 2015, p. 5)

De acordo com o Censo Agropecuário 2006, a Bahia possuía 665.831 estabelecimentos da agricultura familiar, enquadrados na Lei nº 11.326, ocupando uma área total de 9.955.563 hectares (ha), equivalente a 34% da área cultivada e 17,06% do território baiano. Ainda possuía mais 95.697 estabelecimentos distribuídos em 19.224.996 hectares, correspondendo a 66% da área cultivada e 34% do território baiano, classificados como não familiares. (SANTANA, ANDRADE e ESTIVAL, 2015, p. 7)

Estes números mostram que a disputa agrária é como “[...] um grande monstro e pisa toda a pobre inocência das pessoas <sup>25</sup>[...]”. A disputa da terra passa primeiro, pela dominação da consciência, pelo domínio da subjetividade dos homens e mulheres do campo no Brasil, para logo, atingir sua materialidade.

Esta realidade imposta aos trabalhadores fica mais evidenciada quando se averigua os dados da violência e expropriação dos povos do campo, no Brasil e na Bahia. Deste modo, a disputa pelo projeto agrário se intensifica e se acirra. Levantamento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) trazem números sangrentos e repudiantes nos conflitos agrários atualmente no Brasil. Mesmo com a conquista atual dos povos quilombolas<sup>26</sup>, que venceu na justiça uma ação ajuizada pelo Partido Democrata (DEM), que são os maiores detentores de terra em nosso estado, o momento atual é de levante contra os povos do campo, seja no campo político, seja no plano econômico, social, seja no campo do direito e também no campo educacional.

A contribuição da CPT, traz números recordes de violência no campo no ano de 2016. Segundo o levantamento, neste ano foram registrados **61 assassinatos em conflitos no campo. Isso equivale a uma média de cinco assassinatos por mês.** Destes 61 assassinatos, 13 foram de indígenas, 4 de quilombolas, 6 de mulheres, 16 foram de jovens de 15 a 29 anos, sendo 1 adolescente. Nos últimos 25 anos o número de assassinatos só foi maior em 2003 quando foram registrados 73 assassinatos. De 2015,

<sup>25</sup> Eu só peço a Deus (MERCEDES SOSA E BETH CARVALHO, 2005)

<sup>26</sup> Por maioria de votos, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a validade do Decreto 4.887/2003, garantindo, com isso, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. A decisão foi tomada na sessão desta quinta-feira (8), no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239, julgada improcedente por oito ministros.

A ação foi ajuizada pelo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), contra o Decreto 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. A legenda apontou diversas inconstitucionalidades, entre elas o critério de autoatribuição fixado no decreto para identificar os remanescentes dos quilombos e a caracterização das terras a serem reconhecidas a essas comunidades. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=369187>. acesso, 11/02/2018, às 23:33horas.

para 2016, todas as formas de violência apresentaram crescimento, conforme quadro abaixo.

	2015	2016	%
Assassinatos	50	61	22
Tentativas de assassinatos	59	74	25
Ameaças de morte	144	200	39
Agredidos	187	571	206
Presos	80	228	185

Quadro elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) 2016.

O que quer nos dizer estes dados? Quais implicações trazem estes dados para a realidade da escola do campo, para a realidade dos povos camponeses? Isto indica de fato que a história é tomada de contradições. Contradições que movem o motor e movimentam a resistência desta população. Na Bahia, este processo ainda se intensifica. Os dados levantados pela CPT em 2016, indica que o agronegócio continua a expropriação e o avanço na privatização das terras, dos mananciais, dos recursos sócios ambientais, gerando conflitos de todo os tipos. “A Bahia sozinha teve mais da metade dos conflitos ocorridos no Nordeste (57,14%), distribuídos da seguinte forma: 13 por mineração, 5 por empresários, 04 por fazendeiros e 02 por hidrelétricas” (CANUTO, SILVA LUZ e ANDRADE, 2016, p. 129).

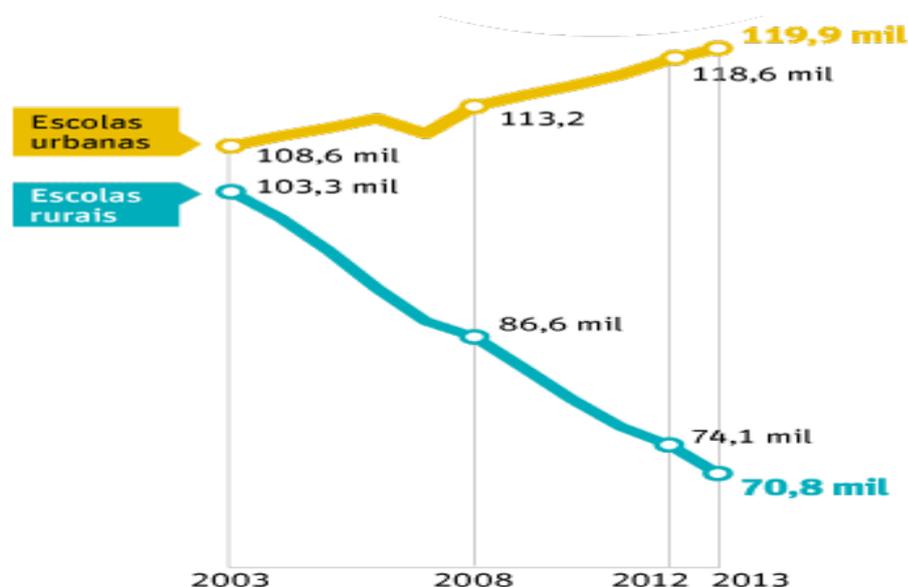
Nesta direção, “não temos violência pontual. Estamos montados sobre uma estrutura social e estatal marcada pela violência sistêmica contra pobres, afrodescendentes, camponeses e mulheres” (IBIDEM, p. 129). Este é o lugar da Educação do Campo, lugar de resistência, da resiliência e de enfrentamentos diários as ações e políticas neoliberais. Neste sentido, o chão é recheado de sangue de homens e mulheres de fé e de luta<sup>27</sup>.

Este acirramento histórico se configura com a mesma força no campo da educação. Um fenômeno que atingiu todo território nacional e também o estado da Bahia, que é um dos principais estados a sair na dianteira no fechamento de escolas. Entre os anos de 2003 a 2013, a Bahia ocupava o terceiro lugar, na corrida dos fechamentos de escola no Brasil. Segundo Santos (2015), nas últimas décadas houve um

<sup>27</sup> (Homenagem a Irmã *Dorothy Stang*, pela sua bravura, coragem e dedicação ao povo trabalhador. Dedico a ela este trabalho e, ela representa todos os mártires desta terra, que defenderam a vida).

aumento expressivo de fechamento de escolas rurais por todo o país. Dados do Censo Escolar revelam que entre 2003 e 2013 o número de escolas no campo caiu 31,4%. Entre esse percentual estão as escolas municipais como mostra o gráfico abaixo.

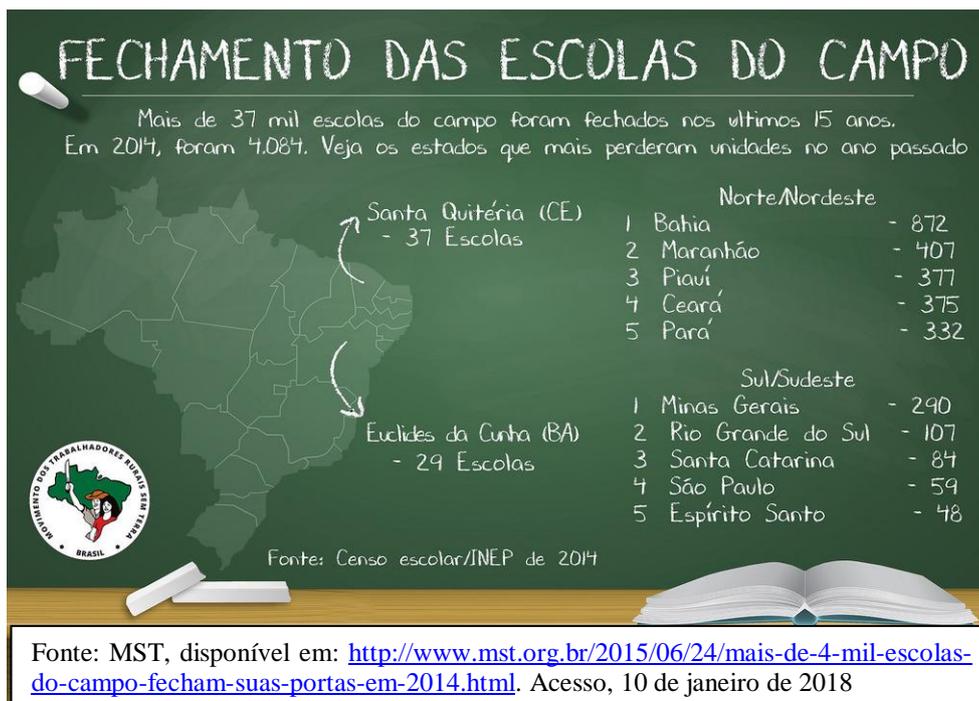
**Gráfico: – Números de escolas urbanas e rurais entre 2003 a 2013**



Fontes: Ministério da educação, Censo Escolar – INEP/MEC e Censo Demográfico (IBGE, 2014)

Na mesma direção, o levantamento feito pelo MST em 2014 traz índices assustadores para a Educação e da Escola do Campo em todo estado brasileiro e Bahia passa ocupar o primeiro lugar, com a política de fechamento de escola. Para o “MST FECHAR A ESCOLA É CRIME”.

Vejamos o quadro abaixo sistematizado pelo MST,



Este levantamento deixa claro que há intensificação da disputa agrária no campo, e demonstra a massificação do fechamento de escola do campo. Números que apresentam a realidade e demonstram os limites das políticas públicas e a investida com um movimento, com uma política forte de fechamento de escolas no Brasil.

O estado da Bahia, neste quesito, sai na frente em relação ao fechamento de escolas em comunidades rurais. Apresenta-se, no entanto, uma grande contradição, como o estado com o maior percentual de estabelecimentos da agricultura familiar, também é o principal estado brasileiro a fechar escolas do campo? Questão que reforça que há um acirramento na disputa agrária em nosso território. Reafirmando, Com base nos dados do censo escolar, mais de 37 mil escolas foram fechadas nos últimos 15 anos. Em 2014, foram 4.084. A Bahia teve o maior quantitativo de escolas fechadas: 872 só no ano de 2014 (MST, MEC/INEP, 2014), conforme quadro acima.

Ainda sobre estas questões, pesquisadores e institutos de pesquisa sinalizam a precariedade da educação no campo brasileiro, que reflete também no estado da Bahia. Segundo Brasil (2016), Carvalho (2011), Santos (2015), Bahia (2012), Araújo (2016), Santos e et al (2011), Brasil (2012), e outros, os dados da educação e da escola do campo ainda apresentam sinais de atraso e negação de direitos. “Quando analisamos a realidade das populações rurais no Brasil, vemos a expressão e os sinais de um histórico

de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial à educação ofertada a esta população” (SANTOS e et al, 2011, p, 155).

São ao todo 6,3 milhões de matrículas no campo em 76.229 escolas, ou seja, 12,4% do total de estudantes matriculados no Brasil estão no campo. Um total de 71,37% das escolas do campo tem turmas multisseriadas e representa 22% das matrículas totais campo. Temos no Brasil: 13.933.173 de analfabetos dos quais estão no Campo: 4.935.448, ou seja, 35,4% do total. As escolas do campo carecem de infraestrutura<sup>28</sup>, de prédios adequados, de energia, esgoto, água, internet, banda larga, bibliotecas, laboratórios. Quanto à formação de professores, são um total de 342.845, professores no campo. Destes professores no campo, são ao todo sem educação superior: 160.317. Destes 156.190 com ensino médio e, 4.127 ensinam somente tendo cursado o ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Grandes desafios ainda persistem no campo da Educação do Campo e, na Bahia estes problemas se configuram com mais intensidade. O diagnóstico das escolas do campo realizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)<sup>29</sup>, apurou as grandes carências da educação e da escola do campo no interior do estado. Os dados apresentados apontam para a consonância com a SDR, no tocante a população do campo. Diz o relato,

Consideramos importante compreender os dados apresentados no Relatório Bahia (2012), quando registra que a população baiana residente no meio rural equivale a quase 30% da população geral do Estado, o que reafirma a necessidade de políticas educacionais específicas para essas populações. (BAHIA, 2014, p. 32)

Neste contexto, “conforme observamos, o campo baiano ainda possui elevada taxa de analfabetismo, o que evidencia a necessidade de medidas para acelerar o

---

<sup>28</sup> 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural. [...] Na zona rural, 7,6% das escolas não possuem energia elétrica, 11,9% não têm esgoto sanitário e 7,4% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas três escolas), 0,2% e 0,2% respectivamente; [...] Embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas (5,6 milhões). [...] 79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam; (BRASI 2016).

<sup>29</sup> Pesquisa foi viabilizada entre os anos de 2011 e 2014, após uma trajetória de ordem político - administrativa e metodológica que compreendeu vários processos de investigação e, dado ao caráter inaugural sobre a Educação do Campo do Estado da Bahia, caracteriza-se resultante de uma pesquisa exploratória construindo uma primeira sistematização de dados sobre a questão, retratando um DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DA BAHIA. (BAHIA, 2014).

processo de universalização da oferta de educação que atenda aos diferentes grupos etários no campo”(SANTOS, 2015, p. 33). Sobre esta questão,

A pesquisa demonstrou que a taxa média da população analfabeta dos Territórios de Identidade da Bahia está numa faixa aproximada entre 17% a 29%, sendo a situação mais acentuada no Semiárido Nordeste II. A exceção está no território da Região Metropolitana de Salvador, onde a média de analfabetos não ultrapassa os 7,35% da população. Observa-se que, na maioria dos Territórios de Identidade, a maior taxa média de analfabetos está na população do sexo masculino (BAHIA, 2014, p. 19).

Estes dados demonstram o desinteresse das políticas públicas efetivadas no campo em nosso estado, mesmo com significativos avanços, os municípios da Bahia, não conseguiram transformar as políticas públicas e investimentos em educação em realidade. O modelo de escola, implementada na perspectiva do capital, na perspectiva do “aprender a aprender”, vai conduzindo o processo de aprendizagens, para “o não aprender, o não saber fazer, o não conviver e o não viver”. No que se refere aos Territórios de Identidade da Bahia, a Taxa de Distorção Idade-Série varia de 33,53 a 75,37% nas escolas rurais.

Este processo da educação escolar representa uma formação humana que tem sua fundamentação no “aprender a aprender, que amparada nas pedagogias hegemônicas, tem a finalidade de formar o rebanho disciplinado e negar direitos universais a população do campo. O aprender a aprender, “tão difundido na atualidade, remete, ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas” (SAVIANI, 2013, p. 431).

Esta referência pedagógica ocasionou no Brasil um processo de negação dos conhecimentos clássicos<sup>30</sup>, de acesso a cultura, a arte, a filosofia, propiciando no campo e na cidade uma formação unilateral. Nas palavras de Saviani,

O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas. O papel do professor deixa de ser daquele que ensina e passa a ser aquele que auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagens. (IBIDEM, p. 431).

Deste modo, o processo educativo se acirra no campo, tanto na formação por dentro da escola, como no processo de formação dos professores para atuarem nestas

---

<sup>30</sup> [...] que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização. [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento que foi formulado. (DUARTE & SAVIANI, 2012, p 31)

escolas<sup>31</sup>. Este tenso e disputado processo ainda se afirma pelas grandes quantidades de empresas privadas que realiza processos educativos não chão concreto de nosso estado. O estado transferindo responsabilidades para as empresas privadas, que dirigem o processo de formação das futuras gerações e, assim vai se configurando a política do capital. Duarte (2001), aponta que,

As classes dominantes precisam manter parte da população presa à idéia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado (DUARTE, 2001, p 26).

Segundo Araujo (2016), o campo brasileiro expressa as contradições do modo de produção capitalista e tem sido o lugar de múltiplas exclusões em todas as dimensões dentre estas, a educação e a escola, sendo captada por grandes empresas, como espaço de luta e de fortalecimento da cultura capitalista. Neste sentido, o projeto histórico atual, também na Bahia, disputa a escola, são inúmeros projetos de escolarização dos trabalhadores, para conformação e para manutenção do capital.

Ao discutir, o Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extrema Sul da Bahia: desafios a luta social<sup>32</sup> Araujo, aponta que a burguesia agrária, insiste em conduzir o projeto de escolarização dos trabalhadores a partir de seu ideário, como projeto da classe, projeto de dominação que tem na escola um instrumento de subsunção. Assim, o movimento por uma Educação do Campo tem na escola um forte instrumento de luta pelo acesso ao conhecimento, e é antagônico ao projeto de escola e de sociedade desenvolvida pelo grande capital agrário.

Na atualidade o Estado tem fortalecido a Educação Rural quando deixa aberto para as empresas interferirem na educação pública do campo com as mesmas intencionalidade de 70 anos atrás, ou seja formando trabalhadores para integrar ou adequar ao modelo de produção capitalista sob o controle das elites dirigentes. É contrário a esta perspectiva elitista que se levantaram os Movimentos sociais do campo no final da década de 1990 criando o Movimento Por uma Educação do Campo. (ARAUJO, 2016, p.30)

---

<sup>31</sup> Adotando o referencial de dados do Censo Escolar do INEP do ano de 2010, a pesquisa constatou um universo de escolas rurais no Estado da Bahia composto por 12.874 estabelecimentos, sendo 4 federais, 114 estaduais, 12.696 municipais e 60 privados, o que determinou a definição dos critérios para o estabelecimento da quantidade de questionários a serem aplicados e a quem se destinariam. (BAHIA, 2014, p. 17)

<sup>32</sup> Texto publica na revista eletrônica: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. ISSN: 2175-5604. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17000/13258> acesso: 16/10/2018, às 23:19.

Historicamente, o movimento de lutas sociais e sindicais, os povos do campo resistiram e resistem à forma atual de educação implementado pelo estado brasileiro. Superar a concepção hegemônica e buscar através do enfrentamento político ideológico a construção de um projeto popular e superador da realidade capitalista é uma das tarefas fundamentais desta luta.

Dessa forma, não faz sentido falar de Educação do Campo se ao mesmo tempo não aliar sua construção ao projeto de sociedade e conseqüentemente do modelo de desenvolvimento do campo que se pretende construir. Ou seja, se temos claro que queremos construir a revolução socialista, a educação tanto faz no campo ou na cidade cumprirá o papel no processo de formação dos construtores do processo. (IBIDEM, p. 30)

Ao discutir os projetos para o campo baiano, mais especificamente no extremo sul da Bahia, a autora destaca a implementação e o avanço das políticas de formação dos camponeses desenvolvidos pelas grandes empresas de celulose, que exploram a terra, os recursos sócios ambientais e a força dos trabalhadores daquela região. Neste sentido, a implantação de programas e projetos educativos, por dentro da escola, tem intencionalidades, objetivos e finalidades claras: apropriação privada da natureza, o cultivo de plantas e a criação de animais em larga escala e com padrões homogêneos, a adoção de organismos geneticamente modificados, o uso massivo de agrotóxicos, de hortaliças e de fertilizantes químicos, a mecanização a automação na produção e a exploração do trabalhador rural são as trilhas que conduzem para o crescimento econômico rural. (ARAUJO, 2106).

Fica evidenciado, portanto, que o avanço do capital agrário, busca por meio da “força”, no caso da educação e da escola, imprimir a sociedade brasileira um jeito de ser, pensar, produzir e explorar os recursos socioambientais. Uma região onde a história registra a resistência de seus povos originários, o capital, de forma “sutil e delicada” por dentro da escola, reafirma seus interesses, tática e estratégia para minar a força dos trabalhadores que resistem na luta ombro a ombro. Segundo Araujo,

Desde o seu início a monocultura do eucalipto na região extremo sul da Bahia envolve conflitos e interesses contraditórios. Entre esses conflitos estão, a ocupação de terras onde já existiam as comunidades indígenas, comunidades quilombolas e pequenos agricultores familiares, destruição da mata atlântica e as espécies nativas, acarretando novos impactos socioambientais na região. Além disto, tem provocado êxodo rural, concentração de terras, alteração nas relações de trabalho, desmatamento, rápido processo de urbanização com taxas de crescimento populacional de 4,5% ao ano (PDU, 2003) e outros problemas como crescimento da violência urbana, inchaço nas

idades. Para as elites locais a chegada das empresas era o progresso chegando, para os trabalhadores o suposto progresso tinha outro nome: exploração, violência e morte. (IBIDEM, p. 30)

A pesquisa realizada pela autora, aponta para o chão concreto da realidade do campo na Bahia. “Território em disputa”. São diversas formas educativas<sup>33</sup> implantadas por ONGs, institutos, também pela educação estatal, que direciona o processo de formação humana. “Reafirmamos neste contexto que estamos diante de uma disputa pelo tipo de formação do ser social, com o pêndulo inclinado para os detentores da riqueza e do poder”. (IBIDEM, p. 34)

Deste modo, pela força o capital vai expandindo seus interesses. Seja pela força brutal, seja à força das pedagogias hegemônicas<sup>34</sup>, este processo vai se construindo e se consolidando naturalmente no campo, tendo o estado como aparelho ideológico, para solidificar o projeto de dominação da classe trabalhadora. Em todo estado da Bahia vão se constituindo investidas do grande capital, seja para ampliar a produção agrícola na região de Barreiras, seja para ampliar a o domínio da energia eólica no semiárido baiano, seja na exploração do Rio São Francisco, e/ou outras fontes de recursos, se consolida um projeto de dominação da consciência, da ciência e principalmente da terra.

Neste sentido, é fundamental compreender o sentido das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como sinal de resistência e enfrentamento ao grande capital. A escola tornou-se um espaço de disputa de classe. A pesquisa em questão deixa isto muito claro, que a escola do campo do extremo sul da Bahia, está em constante disputa de projetos históricos.

Nesta perspectiva de disputa de projetos de escolarização, defende-se neste trabalho uma escola pública que tenha com referências pedagógicas a transmissão dos conhecimentos clássicos<sup>35</sup>, de acesso a cultura, a arte, a filosofia, propiciando no campo e na cidade uma formação integral. “Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (CALDART, 2012, p. 325).

<sup>33</sup> Cf [file:///C:/Users/SEAGRI01/Downloads/17000-70551-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SEAGRI01/Downloads/17000-70551-1-PB%20(1).pdf)

<sup>34</sup> Neves e Martins (2012), definem a pedagogia do capital como as estratégias de dominação de classe empregadas pela burguesia com a finalidade de se obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista. A estas estratégias de educação política os referidos autores chamam-na de Pedagogia da Hegemonia. (ARAÚJO, 2016, p. 35)

<sup>35</sup> [...] que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização. [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento que foi formulado. (DUARTE & SAVIANI, 2012, p 31)

Por conseguinte, uma escola que compreenda a totalidade, onde os processos de ensino e aprendizagens não sejam limitados, que seja um espaço de construção e elaboração do conhecimento. Um projeto de escola que seja transformadora. Para Caldart (2012),

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (CALDART, 2012, p. 325)

Segundo Albuquerque, ao discutir a função social da escola, demonstra a necessidade de apropriação pela classe trabalhadora deste acúmulo histórico de conhecimento produzido pela humanidade.

No modo de produção do capital está mais do que claro o distanciamento do ser humano da sua atividade que o permite obter a *propriedade dos meios de produção*. A escola, temos claro, é a instituição na qual os seres humanos deveriam ter a possibilidade histórica de acessar, de se apropriar da cultura humana elaborada de forma sistemática. Neste sentido penso que devemos defendê-la. Este é nosso ponto de partida. Defendê-la inclui defender um projeto de escolarização, um projeto de formação, a partir da qual ela será estruturada. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 83).

Por sua vez, a escola deve assumir e organizar um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da dialética, que elabore um conhecimento necessário ao acesso e desenvolvimento da cultura - através da sua dimensão filosófica, artística, tecnológica, da cultura corporal, da literatura, dentre outras.

Acessar este conhecimento produzido historicamente pela humanidade é fundamental para a formação do homem em sua totalidade, tendo em vista a superação da propriedade privada e do modo de produção capitalista.

Assim, defender a escola como aparato ideológico para ampliar o acesso ao conhecimento da classe popular da cidade e do campo, é apontar na direção de uma escola pública de qualidade que garanta conteúdos clássicos visando à formação integral dos sujeitos. O atual momento da escola brasileira apresenta números dados<sup>36</sup> que

---

<sup>36</sup> O Sítio, **Qeduc**, ao sistematizar os dados da **Prova Brasil** (INEP 2015), constataram a seguinte realidade. Com base nos resultados da Prova Brasil 2015, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar. Língua portuguesa 5º ano: 50% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na

negam o direito de aprendizagens e apresenta o fracasso das teorias educacionais que perpassam pela formação de professores e pela escola da cidade e do campo no Brasil.

Santos (2013), destaca que este modelo segue as orientações de mecanismos internacionais vinculadas a Organização das Nações Unidas (ONU), referenciadas nas pedagogias do aprender a aprender. Nas palavras do autor,

Os estudos marxistas acerca dos referenciais teóricos e das políticas de formação de professores realizados no Brasil têm demonstrado o caráter adaptativo ao modelo hegemônico mundial proposto por organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial (BM). (SANTOS, 2013, p. 33).

Isto implica em continuarmos as lutas em defesa da escola vinculadas as categorias fundantes da Educação do Campo. Categorias estas que tem seu vínculo com o marxismo, e aponta para formação integral dos sujeitos e deste modo, possibilitar saltos qualitativos na formação humana das futuras gerações. Superar escola atual, impregnada de intencionalidade do capital, como desvenda a pesquisa SEC-BA (2014),

A pesquisa revela que as escolas municipais seguem currículos oficiais pré-estabelecidos, desvinculados da realidade concreta dos sujeitos do campo e de suas necessidades humanas e sociais, constata, ainda, a fragilidade física e material das escolas do campo e o comprometimento desses aspectos na ação pedagógica dos professores, que também são submetidos a condições precárias de trabalho, remuneração e formação docente. (BAHIA, 2014, p.36)

Destacamos, no entanto, que mesmo nos limites do modo que o capitalismo gera a vida, enfatizam-se conquistas e avanços, mesmo que preliminares, na educação e na escola do campo da Bahia. São processos de iniciação a conquistas da Educação do Campo na Bahia. Efervescência de cursos de Mestrado, graduação, especialização, aperfeiçoamentos, formação continuada, tencionados pelos movimentos sociais, sindicais, pelos movimentos sociais, sindicais, pelos movimentos sociais, sindicais, pelos movimentos sociais pelos movimentos sociais, sindicais, pelos movimentos sociais, sindicais,

---

rede pública de ensino. Língua portuguesa 9º ano: É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Matemática 5º ano: 39 % é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino. Matemática 9º ano: 14% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano na rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado> acesso: 15 de julho de 2017 às 21:47

sindicais, ONGs, Pastorais sociais, povos do campo reivindicando o direito a formação, o direito a ter direito.

Grandes Organizações de Fóruns, comitês, grupos de trabalhos e pesquisas, são elaborados teses dissertações, monografias, artigos, ocupações, lutas, embates, seminários, elaborações teóricas, colocando na pauta dos governos e do Estado a necessidade de se construir a Educação do Campo, possibilidades novas para a escola do campo e para a classe trabalhadora, tendo em vista, sua formação, [...] há uma relação necessária e, para nós, intencionalizada, entre projeto de escola e projeto histórico, ou seja, um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir [...]. Assumimos como objetivo estratégico o socialismo [...]. (CALDART, 2015, p. 116). Neste sentido, as formulações e as inserções dos movimentos por uma Educação do Campo se vinculam a esta luta histórica. O ponto de partida da escola do campo, na perspectiva histórica dialética é a sua transformação e a transformação da realidade, concreta onde ela esta inserida, sendo as contradições elemento de fortalecimento do trabalho coletivo e do caminho a seguir. Segundo Caldart,

Talvez este seja um dos principais desafios da formação dos educadores: *construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola* e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro ou fora dela (IBIDEM, p. 119).

Nesta perspectiva, a autora pressupõe que o projeto da Educação do Campo, nas escolas do campo vincula-se ao enfrentamento de programas e projetos que retire da escola a capacidade de pensar, agir e viver coletivamente, em outras palavras, a defesa é de um projeto de educação que amplie as possibilidades de transformação da realidade, que aponte para a um projeto de sociedade, de concepção de homem, de compreensão de trabalho coletivo, de compreensão do movimento da história e suas contradições. Contradição significa a existência de pólos em embates numa mesma realidade.

Caldart, afirma que o desafio que se estabelece na atualidade aos trabalhadores do campo é o da práxis: ter clareza teórica e de projeto de sociedade para que sejam dados passos de qualidade neste caminho político e nas práticas pedagógicas produzidas pelos coletivos de resistências. É preciso significar o termo, a concepção de Educação do Campo, faz-se necessário construir teórica e politicamente o conteúdo a forma e os destinatários desta ação voltada a realidade, as possibilidades e as necessidades da população camponesa. Estes processos são de extrema importância para a formação

humana, pretendida e desenvolvidas pela escola, pelas Universidades/Institutos, pelo movimento da Educação do Campo, pelos movimentos sociais, sindicais etc.

Portanto, as conquistas no chão concreto da escola no Estado da Bahia, devem desenvolver um pacto pela sobrelevação do modelo atual de formação humana presente nas escolas públicas e apontar para formação humana integral dos trabalhadores. Assim, as conquistas na Bahia, no que se refere à Educação do Campo, podem representar este caminho de transformação.

O Quadro abaixo sistematiza as marcha que o “coletivo” do movimento de Educação do Campo em nosso estado, que nos enfrentamentos diários, estão construindo estes tensos processos. Concordando com Caldart, “o encontro da Educação do Campo com uma licenciatura só pode ser tenso” (CALDART, 2010 p.133). Este processo também se concretiza em qualquer tipo de formação, que envolva a Educação do Campo. São grupos de pesquisa como: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC) – UFBA; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo – UESB; Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Contemporaneidade UNEB; Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana- UNEB.

O quadro abaixo mostra possibilidade de formação de professores.

Quadro organizado pelo autor/2018Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza e Linguagens e Códigos	UFBA Curso Piloto	2008/2013
Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza	UNEB Curso Piloto Tem ainda os cursos de pedagogia da terra (campus X Teixeira de Freitas e Bom Jesus da Lapa) Licenciatura em Letras da terra( campus X Teixeira de Freitas e Conceição do coité)	2010
Licenciatura em Educação do Campo área as ciências da Natureza Licenciatura em Educação do Campo área das ciências agrárias	UFRB – CETENS, Campo de FEIRA de SANTANA UFRB – CFP, centro de AMARGOSA	2012
Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo e das Águas.	Financiado pelo PARFOR e sediado no CETENS/ <i>Campus</i> Feira de Santana	2016
Bacharelado em Tecnólogo em Agroecologia.	sediado no CFP,- Campus de Amargosa - com aulas ofertadas também na Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), município de Monte Santo-BA); (PRONERA)	2016
Dois cursos experimentais de Educação a Distância e uma turma de Direito, para beneficiários da Reforma Agrária.	UEFS	2014
Especialização em Educação do Campo...	UFRB – CFP, centro de AMARGOSA	2011/2012
Especialização em Educação do Campo...	FAC CANDEIAS – MURITIBA	2014/2015
Especialização em Educação do Campo...	UESB – Campo de Jequié	2018/2019
Especialização em Educação do Campo...	UNEB – Campus de Guanambi	2017
Especialização em Educação do Campo	UNEB-CAMPUS VI senhor do Bonfim	2015-2016
Especialização em Educação do Campo...	IFBA – Campo de SERRINHA	2016/2018
Especialização em Educação no e do Campo	UNIVASP	2016
Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do Campo...	FACED/UFBA – Salvador Programa Escola da Terra.	2014
Mestrado Profissional Em Educação do Campo.	CFP, CAMPO AMARGOSA	2013
Quadro sistematizado pelo autor 2018		

Este quadro demonstra a força das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizado nos movimentos de lutas por terra, por educação, por escola, por outro modelo de sociedade. Podemos também afirmar que, estas conquistas tem sentido e significado, propõe outros fundamentos, outras concepções, outras possibilidades pedagógicas, vinculadas as lutas históricas travadas pelos povos do campo. A defesa

perpassa por assumir no interior das escolas do campo, as pedagogias críticas vinculadas a Pedagogia Socialista.

Neste sentido, é fundante ampliar os estudos e as análises sobre a educação e a escola do campo no Estado da Bahia, visto que, faz-se necessário superar: 1) o modelo de escola e a teoria educacional e pedagógica vinculada ao “aprender a aprender”; 2) é necessário superar o quadro de analfabetismo, distorção idade-série, repetência e principalmente os baixos índices de aprendizagens na escola de modo geral, mais precisamente da escola do campo; 3) garantir a geração atual e as futuras gerações o direito ao acesso ao conhecimento científico clássico; 4) ampliar e garantir aos professores formação inicial e continuada crítica e superadora; 5) construir uma escola que esteja ligada a vida comunitária e seja um espaço de transformação e emancipação humana.

Estas e outras necessidades básicas a serem superadas devem está na dianteira dos projetos de formação de professores desenvolvidos, nas Universidades Federais e Estaduais, nos Institutos Federais, nas políticas governamentais e principalmente nas escolas públicas do campo e da cidade no estado da Bahia.

Portanto, os estudos apontam a grande necessidade de formar professores, em bases teóricas-metodológicas sólidas, que superem as concepções hegemônicas no campo educacional, e contribua concretamente para ver para além das aparências, é que será analisado no próximo capítulo.

## **CAPITULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**

“Reconhecemos que o campo da formação profissional é por demais ampla e repleta de contradições” (RODRIGUES, 2014, p. 29). Neste sentido, a política de Educação do Campo e a política de formação de professores para a educação básica e para as escolas do campo surgem no contexto de reivindicações históricas e nascem vinculadas a um projeto histórico, gestada nas lutas dos movimentos sociais, sindicais, de educação e pastorais que atuam no campo e na cidade no Brasil.

Ao se tratar da realidade de formação humana atual, e mais especificamente a formação de educadores, seja no campo ou na cidade, o objetivo da educação é desenvolver nos trabalhadores a capacidade de viverem, se adaptarem as exigências da

sociedade. Adaptar-se ao mercado de trabalho a lógica capitalista de mercado e de transformar também o ser humano em mercadoria<sup>37</sup>.

Nesta direção, para enfrentar esta realidade adversa que compromete o futuro do Brasil enquanto nação soberana e condena a sua população a miséria e ignorância, faz-se necessária uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple um processo de formação inicial e continuada unitário, com um padrão de referencial nacional de qualidade, a ser assegurado por referências de diretrizes curriculares nacionais que contemple definições e princípios avançados permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, um profissional da educação que responda os desafios históricos da Educação do Campo.

### **2.1 – O Marco Legal – Resolução 02/2015**

Aprovada em dois de julho de 2015 esta resolução tem como finalidade direcionar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, conforme Artigo I,

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015).

É reconhecido no debate em torno da educação, bem como na realidade política, econômica e social, a disputa de classe e de projeto de sociedade, tanto na cidade, quanto no campo. Neste sentido, o processo de formação de professores, se encaixa no

---

<sup>37</sup> Até mesmo para o leigo, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão assinalando os rumos de uma "nova ordem mundial". Competitividade internacional, desregulamentação, estado mínimo, informática, desemprego, redução do déficit público, recessão, etc , são exemplos. (FREITAS, 2012, p. 4)

padrão formulado pela elite burguesa, destinado a formação dos trabalhadores da cidade e com mais negação de direitos, os trabalhadores do campo. “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304)

Esta disputa se escancara no momento atual do “governo golpista”, que desenvolve uma prática de cortes e congelamento de gastos públicos, principalmente no que se refere à política nacional de educação. Assim, a formulação das diretrizes se ancora se constrói em total momento de disputa de classe, onde os interesses dos setores críticos da educação apontam para resgate da sua dimensão política. Neste sentido,

Os debates em relação à luta de classes, à divisão do trabalho, ao autoritarismo que anulava o processo democrático e a toda forma de exclusão oriunda do modo de produção capitalista incorporaram também as discussões sobre formação, trabalho docente, carreira e profissionalização (PORTELINHA & SBARDELOTTO, 2017, p. 40)

No modelo capitalista de sociedade historicamente tudo está em disputa, à ingenuidade deve passar por longe dos processos de trabalho material e imaterial, onde está em curso a disputa pela formação dos trabalhadores e pela sua força de trabalho. Para Freitas,

A partir de meados da década de 80, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho (FREITAS, 1992, p. 05).

Deste modo, esta reorganização do capital, tem como finalidade ampliar as possibilidades de acumulação da riqueza, sendo as que, as crises cíclicas próprias do sistema, restabelece as forças do capital. Isto indica o caráter de classe que tem o processo educacional formulado no Brasil, mesmo com as disputas e indicações de professores, por uma educação crítica. As conquistas do período da “(re)democratização” formularam importantes avanços nos marcos legais (Constituição de 1988 e a aprovação da Lei de diretrizes de Bases da Educação de 1996), na Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e outras), o processo de formação inicial e continuada de professores privilegiou a formação não crítica descolada da realidade imposta pelo modelo capitalista de formação dos trabalhadores. Segundo Portelinha e Sbardelotto,

No mesmo movimento, educadores mais alinhados a uma concepção crítica da educação defendiam o alargamento da democracia no interior das escolas, na participação efetiva para a elaboração dos documentos oficiais e práticas pedagógicas. No entanto, observou-se o crescimento de pensamentos pedagógicos voltados ao acolhimento de demandas postas pela reestruturação do capital. Intensificou-se o debate em relação aos rumos das políticas educacionais, ancorados nos princípios de flexibilidade, racionalização e equidade, cujos fundamentos apregoam que a mudança na educação se faz com base em questões didático pedagógicas dissociadas do contexto mais amplo da sociedade. No senso comum, saturou-se o discurso sobre currículo baseado em competência e habilidades, professor reflexivo, professor pesquisador, explícitos em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PORTELINHA & SBARDELOTTO, 2017, p. 42)

Os Marcos Legais da educação se configura em instrumentos de reprodução da sociedade, a afirmação de Duarte, explica e defende a posição a respeito das pedagogias que perpassam a formação dos trabalhadores neste cenário. O autor continua, [...] defendendo a tese de que a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual ele chama de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 1). É importante ressaltar que no processo de formação, no campo da aparência, da ingenuidade perpassa as possibilidades da democracia, do trabalho coletivo da presença dos trabalhadores nas decisões, contudo, o que se identifica concretamente é a formação para o trabalho alienado e explorado.

Ao buscar elementos históricos da educação, mais especificamente da formação de professores, verifica-se a necessidade de defender uma política de formação de professores permanente, que haja de fato acesso ao conhecimento historicamente acumulado e que a formação aconteça de forma crítica e emancipatória. A resolução 02 de 2015 está no bojo, das disputas e das lutas por educação, escola e formação inicial e continuada dos professores. É primordial reconhecer os avanços na educação no Brasil, porém, no processo de avaliação, formação e análise, identificar os objetivos e a intencionalidade das leis e projetos que estão em vigor. “Desse modo, as análises serão sustentadas pelas teorias críticas do currículo que o concebem como um espaço de disputa para além da mera gestão científica do ensino” (Portelinha & Sbardelotto, 2017, p. 40).

Por conseguinte, as considerações levantadas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CP/CNE nº 2, de 9 de junho de 2015, apontam para caminhos na formação de professores e para consolidação

da política nacional de educação, na contramão da história. Segundo Dourado (2015), [...] as novas DCNs aprovadas pelo CP/CNE, em 09.6.15, e sancionadas pelo MEC, em 24.6.15, apresentam os seguintes considerações como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas [...] <sup>38</sup>(DOURADO, 2015, p. 304).

O texto aponta que é importante a consolidação dos marcos legais para materializar a escola e a formação de professores, verifica-se também, que a necessidade de acessar a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação. Acesso a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...], Além disso, aponta a formação nas diversas etapas e modalidades da educação e formação inicial e continuidade de professores, vinculados a “*Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*”, formação considerando a identidade dos sujeitos coletivos, currículo que forme para cidadania, para a emancipação e considere os sujeitos de direitos em seus contextos e realidades, indica a necessidade de ter a educação como um direito humano, conforme suas diretrizes que preconiza o trabalho docente e concretização de seus direitos e o trabalho educativo como instrumento norteador do trabalho pedagógico e do planejamento integrado e sistemático (BRASIL, 2015).

As considerações já sinalizam o caminho epistemológico, metodológico, ontológico preconizado por esta Resolução vai contrariamente à legislação que norteia a educação no Brasil, no caso a BNCC. Este documento pode possibilitar ações *revolucionárias* na formação docente, e isto se torna perigoso, um risco para a elite conservadora que oferece uma educação limitada e conservadora. Neste sentido, o Ministro <sup>39</sup> Renato Janine Ribeiro, apresenta outro caminho, ou seja, busca atrelar a efetivação da Resolução 02 215 à BNCC, de modo a ignorar a luta histórica dos

---

<sup>38</sup> CF. na íntegra em pág. DOURADO, 2015, p. 304 Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

<sup>39</sup> “A Base Nacional Comum Curricular é o eixo de construção do sistema de ensino e nos dá uma definição mais precisa do que nós queremos na formação dos professores”. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/21457-janine-defende-base-nacional-como-eixo-do-sistema-de-ensino> acesso: 24/02/2018 às 01:14

educadores críticos brasileiros, por uma educação crítica. É o governo golpista buscando dificultar a sua implementação. Segundo ele, “a Base Nacional Comum Curricular é pré-requisito para discutir a melhor formação de professores” (MEC, 2015). Isto demonstra que, as ideias contidas na Resolução busca indicar bases sólidas para formação docente, pois o eixo que está construído a formação de professores e o sistema de ensino para a educação em todos os níveis e modalidades buscam atender as especificidades e necessidades do povo brasileiro. A Resolução 02 de 2015, diz:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015)

O texto apresenta intencionalidades no que se refere formação docente, em princípios que se ancora nas lutas dos trabalhadores da educação. Formar em uma perspectiva que supere o que ocorre na prática, processos educativos aligeirados, acrílicos que negam acesso aos conhecimentos clássicos a classe trabalhadora e esconde, ou tentar esconder, o desenvolvimento de modelo de educação que rebaixa a formação dos trabalhadores e reproduz os interesses da elite. Segundo Freitas,

Daí a necessidade de um exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das ideias que chegam ou não até a escola. Tal escolha não ocorre alheia aos interesses do capital, ainda que não necessariamente se limite a estes. (FREITAS 1992, p. 06)

O capital usa das forças de dominação para implantar seu modo de pensar, de educar, de conduzir a classe trabalhadora, seja pelas leis mais gerais, seja pelos currículos da escola, seja pela formação dos professores, seja pela força de todas suas armas. Assim, é importante oferecer aos trabalhadores uma formação coesa, impregnada de conhecimento e cultura. Uma formação que aponte para a humanização. Neste sentido, a Resolução em questão é um marco referencial para a educação Nacional, delimita um campo de ação e de reação dos trabalhadores por meio, da valorização dos profissionais de educação em todos os aspectos. Segundo Dourado,

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto,

para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 306)

Este processo histórico apresenta possibilidades, traz como princípios norteadores da educação e da formação inicial continuada de professores para todas as etapas e modalidades. Os Parágrafos I e II da Art 2º, aponta para esta direção: formação integral, omnilateral, intencional para os professores e conseqüentemente para os trabalhadores e seus filhos que ocupam a escola da educação básica.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3)

Esta é uma posição importante no que se refere à formação docente. Esta arraigada em fundamentos, conceitos e princípios norteadores, que valoriza o trabalho docente e aponta para um horizonte de novas possibilidades na educação e na construção da sociedade. Esta mesma perspectiva fica evidenciada no Artigo 3º desta Resolução, que trata da formação inicial e continuada de professores em suas etapas, entre elas, para a Educação do Campo e quilombola,

[...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (IBIDEM, p.4).

Segundo Dourado, este processo de resignificação da formação de professores, e da melhoria da educação em todas as etapas e modalidades, representa o “repensar e avançar” nas políticas educacionais na perspectiva da superação da realidade por “meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à

valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 306). Deste modo, a análise do autor aponta que a Diretriz traz coesas proposições para a formação humana. Proposições que indicam a necessidade de garantir o acesso à cultura, o conhecimento da realidade e possibilidade de emancipação dos trabalhadores através da educação escolar. Esta é a tarefa que tem as instituições de ensino, aproximar o que está nos documentos oficiais da prática concreta da formação de professores.

Segundo Dourado,

Por essa razão e articulados a esse movimento de busca de maior organicidade na formação de professores, em sintonia com o Documento Final da Conae (2014), princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (IBIDEM, p. 306).

Por conseguinte, o autor destaca que para que este processo se consolide os entes federados devem conduzir este processo educativo de forma alinhada e tendo nas Instituições de Ensino Superior (IES), aparatos para sua realização. Um movimento orgânico capaz de desenvolver e construir esta política de forma coesa e garantindo o que está na Lei. Outro ponto que o autor traz, é o vínculo desta política com uma possibilidade, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo assim a diversidade no processo formativo, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis.

Neste sentido, Portelinha e Sbardelotto, afirma que, é necessário reconhecer e considerar no processo de formação de professores, bases teórica sólidas, considerar a

práxis, como possibilidade de garantir esta ação, para de fato ser o programa emancipatório. Em suas palavras,

Imbuídos por uma concepção de educação e formação emancipatória, os movimentos dos educadores construíram os princípios gerais constituidores da Base Comum Nacional. Assim, as instituições formadoras necessitam considerar no desenvolvimento de suas propostas uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a relação teoria e prática, a pesquisa como princípio metodológico, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação sem que se desconsiderem as condições de trabalho. (PORTELINHA & SBARDELOTTO, 2017, p. 45)

A Resolução, 02 de 2015, traz em seu Art. 5º, o que precisa ser considerado na formação docente a partir da BNCC. Em consonância com as disposições gerais, o texto reafirma nos seus artigos, parágrafos e incisos, a necessidade de uma educação emancipatória, que postule a interdisciplinaridade, o acesso ao conhecimento científico, ao trabalho coletivo educativo, o acesso as novas tecnologias de informação e comunicação, a formulação de uma educação inclusiva que respeite a diversidade e garanta o processo educativo, que tenha a pesquisa e a extensão como processos pedagógicos e que seja transformadora.

Quando se refere à formação de professores, afirma no parágrafo do Art. 5º que elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 6). Isto indica que, o Parecer do CNE/CP nº. 02/2015, o qual acompanha a Resolução nº. 02/2015, aponta que a Base Comum Nacional precisa garantir uma concepção de formação inicial e continuada de professores pautada nos seguintes princípios: sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico; unidade entre teoria e prática; centralidade do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo e formativo, gestão democrática; compromisso com a transformação sócio espacial, político e emancipador d as relações humana e sociais.

Destaca-se também no interior desta Resolução, a importância de debater o currículo para formação dos professores e para direcionar o conhecimento e os conteúdos de base. Ao trazer a definição de currículo, aponta que o currículo na escola e no processo formativo tem a “função de transmitir os conhecimentos clássicos

historicamente elaborados pelo conjunto dos homens, o saber sistematizado” (SAVIANI, 2013).

Segundo a Resolução,

[...] currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (BRASIL, 2015, p. 02)

Portanto, a organização do currículo na escola deve favorecer a formação humana emancipatória, ser o elo dos estudantes com a vida concreta, com a realidade atual. Mais uma vez, retomamos as ideias de currículo e a função social da escola, sua intencionalidade, seus objetivos devem ser revolucionários possibilitar e garantir o acesso a cultura erudita, saber sistematizado. Estas categorias são fundamentais no processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento da escola atual, tendo em vista o sucesso da escola e das futuras gerações. Segundo Saviani,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2013, p. 14)

Destarte, para Saviani (2013), aí esta conformada e reconhecida à natureza e especificidade da educação como uma atividade transformadora, isto implica uma formação para a classe trabalhadora e para as futuras gerações que assegure a apropriação do conhecimento científico clássico e transformador. O sentido aqui é de “impor uma nova forma”. Pode-se ainda verificar nas determinações da Resolução em questão sua íntima aproximação com as pedagogias contra-hegemônicas, sendo essencial para direcionar o trabalho educativo no interior da escola, na formação docente, tendo como finalidade combater o esvaziamento do conhecimento científico.

Ao tratar da questão do professor, a Resolução destaca que, “*a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia*

*de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho* (BRASIL, 2015, p. 02 Grifos nossos)”. Portanto, o documento em análise, traz na sua essência possibilidades para formular-se novas proposições na formação docente a partir de currículos que supre a “aparência”. Que tenham intencionalidade transformadora e supere o que Rodrigues (2014), considerou essencialmente de caráter imediatista na formação de professores, segundo o autor:

Neste momento, reconhecemos uma política de formação de professores, de forma imediatista e de caráter emergencial, contudo, a nossa crítica compreende que os programas emergenciais deveriam atender uma formação que acate as necessidades dos alunos em acessar aquilo que a humanidade produziu; uma carreira, que seja atrativa e que atenda as necessidades dos trabalhadores da educação, necessidades estas em que o professor possa se dedicar exclusivamente ao seu trabalho pedagógico, e que o piso salarial seja garantido aos professores de todos os Municípios, Estados e Distrito Federal. (RODRIGUES, 2014, p. 34 grifo da autora)

Neste sentido, defende-se um “Sistema que necessita, sim, de formação de professores assentados em currículos na perspectiva histórico-cultural, que garantam uma consistente base teórica, com um padrão unitário nacional de qualidade nesta formação” (TAFFAREL, RODRIGUES e MORSCHBACHER, 2013, p. 62). Portanto, a formação inicial e continuada de professores, assentada em bases sólidas, é ponto de partida para a transformação da realidade social. É necessário garantir profundamente um processo de formação contra hegemônico, vinculados aos movimentos de lutas pela superação do modo que o capital rege a sociedade, compreendendo que existe uma proposta hegemônica, referenciadas em pedagogias, em teorias do conhecimento que esvazia a escola do conhecimento clássico. Isto faz eclodir no campo educacional uma grande disputa de projetos, que acirra a luta de classe e, faz os trabalhadores reagirem através das greves, seminários, marchas, ocupações e diversas outras lutas que visa a sua emancipação.

Defende-se, portanto, uma ormação de professores inicial e continuada que se contraponha à atual tendência de esvaziamento da escola, com a destruição de suas funções sociais e anulação de suas referências históricas presentes nas reivindicações dos trabalhadores da educação. Segundo as Autoras,

O embate de projetos, colocado desde o plano do processo e das relações de produção, pode ser verificado no projeto de escolarização da classe trabalhadora. A disputa entre o projeto de mundialização da educação pela pedagogia do capital e o projeto de formação humana

*omnilateral* da classe trabalhadora para a emancipação de classe está recolocado com todo vigor neste momento histórico (TAFFAREL, RODRIGUES e MORSCHBACHER, 2013, p. 64).

O Processo de formação docente, como os processos de lutas da classe trabalhadora da cidade e do campo, está envolto a disputa e enfrentamentos históricos. Mesmo com o avanço das lutas dos movimentos de formação docente, que vêm denunciando o déficit aprofundado na formação de professores no Brasil e os avanços significativos na política neoliberal<sup>40</sup> desenvolvimentista, que usurpa as forças dos trabalhadores.

Taffarel, Rodrigues e Morschbacher<sup>41</sup>, ao sistematizar os dados referentes a educação e a formação docente (o que nos interessa neste momento), no Brasil, no Nordeste e na Bahia, apresentam que há grande desafios para consolidar a Política Nacional de Formação de professores. Em uma das pontas deste “iceberg” estão números que ainda deixam certo esvaziamento, no que se refere a formação de professores.

[...] sobre funções docentes na Educação Básica por escolaridade (formação dos professores) mostram que do total somente 1.515.322 docentes têm curso de nível superior no Brasil, 350.660 no Nordeste e 69.336 no Bahia. Isto significa que aproximadamente 1/3 dos docentes ainda carecem de formação superior no Brasil, ou seja, temos um número considerável de professores sem formação superior (e sem curso de licenciatura) e não conseguimos cumprir o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) no que se refere à garantia de formação de professores. (IBIDEM, p. 66).

Isto demonstra as contradições presentes no que defende o Marco legal em questão e forças contraditórias da realidade. Apesar das normativas apontarem para a formação docente, ligadas a educação emancipatória, transformadoras, realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), pública, gratuita e de qualidade, para a classe

---

<sup>40</sup> Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas – ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras – no sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p. 3)

<sup>41</sup> Cf. Ano XXII - Nº 51 - março de 2013, **UNIVERSIDADE e SOCIEDADE** Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília Semestral. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf>. acesso: 13/02/2018.

trabalhadora. A Resolução aponta que esta responsabilidade deve considerar na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica,

2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3)

Diante do exposto, cabe a Instituições de Ensino Superior a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes e, isto segundo Dourado,

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (DOURADO, 2015, p.314)

Assim, processo deve garantir em todo seu desenvolvimento a participação, a gestão democrática. Podemos então começar a concluir que a Resolução 02 de 2015, está assentada em bases teóricas coesas, visa à formação ampla dos trabalhadores, definem as IES como potencial formadora dos profissionais para a educação básica. Conforme a parágrafo 3 do art. 9º, A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente na forma presencial, sendo importante instrumento de garantia dos processos educativos socialmente relevantes.

Neste sentido, Dourado afirma que,

As novas DCNs definem que os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, Educação do Campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho (IBIDEM, p.14).

Deste modo, pode-se afirmar que este novo marco regulatório, contempla a classe trabalhadora na luta por formação inicial e continuada de professores articulada com uma política de valorização para o exercício da docência e da gestão na educação básica, para uso de tecnologia de informação, para garantir projetos políticos pedagógicos coesos e revolucionários, para garantir um currículo que atenda a diversidade e pluralidade e que principalmente, possibilite o acesso ao conhecimento científico, para a gestão pedagógica e para formação dos trabalhadores.

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (IBIDEM, p. 314).

Portanto, estamos no campo da disputa de classe, em tempo de enfrentamentos políticos, que se acirra também no canto educacional. Mesmo compreendendo esta Resolução, como uma possibilidade, a realidade ainda é um obstáculo na sua consolidação. Segundo Portelinha & Sbardelotto, ainda estamos em tempo inicial de implementação desta política. “Neste sentido, a realidade objetiva nos fornece elementos para analisarmos os desdobramentos da Diretriz 02/2015 que estão em processo de implementação nas instituições formadoras” (Idem, p. 48). Assim, a luta é inicial, e os esforços são históricos.

Para, Taffarel, Rodrigues e Morschbacher, é necessário apontar caminhos contra-hegemônicos,

No sentido da construção do contra-hegemônico, com nexos e relações com o projeto histórico socialista, defendemos como pilares para o projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira a formação humana que valorize:

A) A *Atitude científica* B) A *Consciência de classe* C) A *Formação política* D) A *Organização revolucionária* [...] (TAFFAREL, RODRIGUES e MORSCHBACHER, 2013, p. 62).

Assim, o caminho para vencer “este bom combate” é a luta como possibilidade de construção e execução da política e desta forma, conduzi a classe trabalhadora, operária, camponesa a acessar instrumentos de transformação. Buscar caminhos para

saber lutar e saber construir, saber contra o que e contra quem é a luta e, neste sentido, buscar a superação da sociedade capitalista.

Este tenso processo de reivindicação histórica, que sua raiz nas lutas sociais dos trabalhadores, reconhece a importância da formação humana omnilateral e emancipatória, para que nossas professoras coloquem na prática atitudes revolucionárias e transformadoras.

Veremos no próximo capítulo o acirramento desta luta e empreitada também na Educação do Campo, onde se apresenta dois projetos de em disputa: o agronegócio, que abastece seus latifúndios, tem as pesquisas dos IES, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e de outros órgãos públicos que dão o aparato necessário ao seu desenvolvimento, que degrada e agride o meio ambiente, que explora e expropria os trabalhadores e envenena a terra e o alimento que consumimos.

Do outro lado, está a agricultura familiar e camponesa, que está atrelada as lutas dos movimentos sociais, sindicais, pastorais, ONGs e setores progressistas das IES, na contramão da história e na formulação e defesa do campo com gente, com agroecologia, com escola e com excelentes professores envolvidos na luta por uma formação humana em bases consistente e revolucionárias.

## **2.2 – A Política Nacional de Formação de Professores para Educação do Campo: do (Procampo) ao (Pronacampo)**

Este texto tem a finalidade de discutir a formação de professores na implantação da Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO<sup>42</sup>). Que foi “instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (BRASIL, 2012, 2).

---

<sup>42</sup> O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.(BRASIL, 2012, p.2)

Contextualizando, esta luta histórica inicia seu processo de institucionalização, a partir das Conferências Nacionais de Educação do Campo ocorrida nos anos de 1998 e 2004, quando se firma compromissos planejados para serem aplicados a todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações socioculturais que identifica a luta dos camponeses por melhores condições de trabalho, de educação e de vida. Tem seu fio condutor na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, onde indica que nos seus Art.2º, 12, 13, trata da questão da formação de professores, para atender a demanda, a identidade e a diversidade da população do campo.

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)

Uma das primeiras conquistas no campo institucional, pelo movimento por uma Educação do Campo, passou indicar também a necessidade da formação de professores para atuar nas escolas do campo. Deste modo, foi conquistado na estrutura do Ministério da Educação, através da Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e, mais tarde de Inclusão (Secadi/MEC), em 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo<sup>43</sup>).

Nesta direção a partir de 2007, cursos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo, foram implantados em conjunto com quatro Universidades no Brasil, que assumiram a sua inauguração para formação de professores em exercício para as escolas do campo, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>44</sup>; Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No ano de 2010, havia um contingente de 33 Universidades, 1618 alunos

---

<sup>43</sup> Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares. (MOLINA, 2014, p. 245)

<sup>44</sup> O autor, desta dissertação, Pedro Cerqueira Melo, é egresso do curso piloto da UFBA, iniciado em agosto de 2008, com sua formatura em abril de 2013.

matriculados com um total de 56 turmas (MEC, 2010). Atualmente, após a implantação do Pronacampo, já são 42 cursos em IES no Brasil, em diferentes tempos de construção e efetivação. O Procampo foi juntamente com o Pronera, marcos para a criação do Pronacampo.

Outras importantes políticas de governo foram conquistadas no ano de 2010. É assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, disposto no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – que demarcou uma conquista importante para a classe trabalhadora do campo no Brasil, que foi sancionada no ano de 2012, pela então Presidenta Dilma Russel e instituída pelo Ministério da Educação (MEC) no mesmo ano, tornando-se um importante instrumento de trabalho e de disputa para os atores que historicamente construíram a Educação do Campo.

Outra conquista a se destacar foi a Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) no ano de 2010, com o compromisso de enfrentar as lutas dos povos do campo organizados em coletivos em favor da Educação do Campo. Seu objetivo é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p.1).

Segundo Molina e Antunes-Rocha, é importante historicizar e contextualizar, o movimento da Educação do Campo no Brasil, para reconhecer e considerar as lutas históricas e antagônicas de um grande coletivo em favor da Educação do Campo. Para as autoras,

Essa contextualização contribui para deixar visíveis os desafios aos quais os dois Programas precisam dar respostas, bem como nos situam no território tenso e contraditório das disputas de projeto societário nos quais foram gestados (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 222)

Quando as autoras falam nos dois programas, está se referindo ao Programa Nacional de Educação em área de Reforma Agrária <sup>45</sup>(Pronera), conquista dos povos do campo no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que também foi disposto e regulamentado no

---

<sup>45</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

Decreto nº 7.352, De 4 de Novembro de 2010, com a responsabilidade de criar e implementar mecanismo que possibilite a educação em área rural.

Trazendo estas informações de forma breve sobre a implantação de políticas e programas para a Educação do Campo, vinculados ao Ministério de Educação (MEC), aprofundaremos a partir daqui o Pronacampo e a sua importância para a formação inicial e continuada de professores.

Num ambiente de disputa, em uma correlação de forças antagônicas, o programa foi lançado e executado, com os trabalhadores na trincheira lutando por esta importante política que trata de questões fundamentais para a população do campo. Segundo Molina e Antunes-Rocha, este processo foi amplamente debatido pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), visto que, o avanço do agronegócio, também tinha e tem a finalidades concretas. O de distorcer as concepções e os princípios e fundamentos da Educação do Campo historicamente construído pelos movimentos sociais, sindicais e etc. As contradições deste processo e a gravidade que contém, por desvirtuar profundamente as concepções originárias da Educação do Campo, foram objeto de ampla reflexão por parte do FONEC.

Neste sentido, o FONEC, vem nestes últimos anos enfrentando esta disputa política, carregada de contradições que faz parte das lutas e dos interesses dos trabalhadores do campo, pois, representa a capacidade de resistência e de enfrentamento das lideranças camponesas e dos educadores brasileiros ao modelo de escola, de sociedade, de produção que exclui, explora nosso território.

Diante deste desafio, as autoras, apontam que a constituição do Pronacampo, fez surgir grandes possibilidades na formação de professores no Brasil, principalmente, no que se refere à Licenciatura em Educação do Campo, são 42 cursos desta nova modalidade de graduação, para atender as necessidades dos povos do campo a partir da força dos movimentos sociais, sindicais etc.

Para tanto, os eixos norteadores, citados pela autora, do programa trata dos principais ações em vigor que visa fortalecer a Educação do Campo em suas bases. O eixo 1 – Gestão de Práticas Pedagógicas, trata das questões ligadas ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo; ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático; ao Mais Educação Campo; e o Programa Escola da Terra, programa que é o foco desta investigação e trataremos adiante.

Segundo Santos e Silva, “Estas iniciativas previstas neste eixo atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, incentivando a permanência da juventude camponesa na escola e a valorização dos seus saberes” (SANTOS e SILVA, 2016, p. 142)

O segundo eixo Formação de Professores trata especificamente de Formação Inicial e continuada de Professores, aqui perpassam grandes avanços e contraditoriamente, também grandes desafios. A formação de professores é ponto nodal para os movimentos sociais. Avançar nesta a partir de bases sólidas e coesas como preconiza a resolução 02 de 2015 é vital para consolidar a Educação do Campo.

Já no eixo três o programa trata da Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, que trata das questões destinadas a EJA Saberes da Terra; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo. Este eixo tem a finalidade de elevar a escolaridade dos trabalhadores do campo, bem como prepará-los para o mercado do trabalho.

O eixo quatro<sup>46</sup> trata da infraestrutura física e tecnológica, tem como objetivo a *construção de novas escolas, inclusão digital, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) campo; PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola, que é um dos grandes desafios para as escolas do campo; Luz para todos na Escola e o Transporte escolar.*

As afirmações do FONEC e dos educadores que defendem a Educação do Campo, o Pronacampo, foi e é, uma possibilidade para formar a classe trabalhadora, de construir escolas e espaços de enfrentamentos e de construção e inovação de novas práticas pedagógicas capazes de transformar o chão concreto das escolas e da luta de classe, levando em consideração, que este é um programa de governo e traz em sua raiz, limites para a sua execução.

---

<sup>46</sup> O último eixo aborda um dos maiores desafios das escolas do campo na atualidade e, uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses. Dentre estas reivindicações, temos: o apoio financeiro e técnico para construção de escolas, inclusão digital, melhoria nas condições de funcionamento das escolas quilombolas e do campo e oferta de transporte escolar intra-campo (BRASIL, 2013). Garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar educação de qualidade e evitar a evasão de contingentes consideráveis de educandos/as desmotivados em espaços tão precários (SANTOS E SILVA, 2016, p. 142)

Molina e Antunes-Rocha colocam alguns pontos de conquista, uma delas é a ampliação das políticas de formação de professores e pontos de antagonismos frente ao avanço de um modelo atual conservador.

Apesar desta derrota no PRONACAMPO, este Programa teve também uma importante conquista no âmbito da ampliação das políticas de formação de educadores do campo. Conforme expresso no documento citado, apesar da forte contradição na concepção de formação profissional entre as ações previstas no Pronacampo, um eixo que guarda afinidade com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo é o da Formação de Educadores. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.239)

Assim, guardar, conservar as concepções, os princípios da Educação do Campo, mesmo em tempos de avanços das políticas conservadoras, no que tange a formação dos professores, representa de fato, uma vitória.

Deste modo, a produção histórica da luta pela Educação do Campo aponta para a necessidade de ruptura, com as políticas de educação desenvolvida pelo estado brasileiro, que tem vínculo histórico, com os organismos internacionais, que determinam a direção do processo educativo da classe trabalhadora e a escola é a reprodutora desta realidade. Além disso, “[...] No campo , assim como na cidade, a formação de professores configura-se como um dos maiores problemas das políticas educacionais” (SANTOS, 2013, p. 02).

Portanto, a realidade do campo brasileiro ainda apresenta problemas estruturais graves no que diz respeito a suas escolas, a falta de professores habilitados e concursados, o que resulta numa constante rotatividade destes profissionais. “Os que estão trabalhando nas escolas se queixam das péssimas condições de trabalho, da insegurança, bem como, da desvalorização salarial e de sua atividade” (SANTOS, 2013, p. 02). Estes problemas apontados por Santos, e que se configura na realidade, aponta o modelo de política educacional implantada no MEC, que reproduz pela escola a política neoliberal e conservadora de formação humana.

As lutas históricas dos movimentos em prol da conquista da terra, da educação e da escola, nas lutas por direitos e transformação social, buscaram repudiar e superar este modelo de política de educação que está presente no campo brasileiro. O decreto traz significativas orientações para estruturação da escola do campo, com garantias de investimentos e acompanhamento, no sentido de combater o insucesso.

Assim, a formação inicial e continuada de professores, através da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização, financiamento de pesquisa para o desenvolvimento da Educação do Campo, expansão dos pólos da Universidade aberta do Brasil (UAB) e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), trouxeram muitos avanços, porém, não foram capazes de até o momento garantir e melhorar a Educação do Campo e de sua infraestrutura. Um dado relevante é a continuidade do fechamento das escolas do campo.

Concordando com Silva e Santos, o Pronacampo precisa ser, conhecido pelo conjunto dos educadores que estão no chão concreto da escola, até em certa medida, também pelos movimentos sociais, sindicais, como uma possibilidade imersas em contradições. Colocar na prática os princípios<sup>47</sup> que norteiam à Educação do Campo e garantir o amplo debate a parte dos apontamentos das pedagogias revolucionárias.

Pelo fato de ser um Programa muito recente, o Pronacampo necessita ser melhor debatido no âmbito da Educação do Campo. A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. Neste contexto, identificamos ações que envolvem, por exemplo, o agronegócio na disputa por recursos públicos. (SANTOS & SILVA, 2016, p.142)

Diante do Exposto, e das contradições, o programa indica indícios de avanço, mesmo que tímido, tornando-se uma possibilidade para a formação continuada de professores, além do programa Escola da Terra, destaca-se as Licenciaturas em Educação do Campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos

---

<sup>47</sup>I - 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);

fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, p. 241)

Neste sentido, as autoras ao apontar a necessidade de superar o modelo atual de formação que promove e acentua o esvaziamento do conteúdo da escola e da formação humana nos cursos de formação de professores, defendem uma proposta teórica, pedagógica, que considere a necessidade a socialização dos conhecimentos máximos a classe trabalhadora e, assim superar a hegemonia do capital e suas práticas educativas de socialização do conhecimento do cotidiano.

Dentre as pedagogias que se contrapõe ao modelo hegemônico, é a pedagogia histórico-crítica, que para Santos,

A formação de professores no sentido da superação do esvaziamento da formação humana é uma defesa da pedagogia histórico-crítica. Para esta teoria, o exercício da crítica às proposições hegemônicas de preparação de educadores soma-se ao esforço por elaborar proposições hegemônicas de preparação de educadores soma-se ao esforço por elaborar as proposições que contribuam para o desenvolvimento e sua máxima apropriação como núcleo central do trabalho educativo. (SANTOS, 2013, p.125).

O esforço dos movimentos em vislumbrar uma Educação do Campo libertadora e transformadora, é que mantém este programa em ação, sendo de fato, um campo tenso de desenvolvimento do processo de educação, de escola, de ensino e de aprendizagens dos camponeses, se constrói a partir do acúmulo e da experiência dos educadores do campo, nas ações e reações ao modelo imposto pelo capital, desde escolas dos movimentos, perpassando pelas escolas dos “rurais” e se efetivaram a partir das pedagogias socialistas e marxistas nas formações dos professores.

O perfil<sup>48</sup> deste educador mesmo envolvido em contradições em seu processo formação dentro das IES, direciona o olhar da sociedade para precarização e para a disputa de projetos societários em que ainda se encontra a educação e a escola do campo, e de modo geral a sociedade no Brasil.

Com a popularização da expressão “educação do campo”, a disputa pela concepção desta referência educativa passou a envolver tanto a

---

<sup>48</sup> A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da *ocupação*, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos. (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p 236).

classe trabalhadora quanto a latifúndio contemporâneo, denominado de agronegócio. (SANTOS, 2013, p.03).

Logo a Ledoc, tornou-se um processo de formação de professores, que se ancora em teorias pedagógicas crítica superadora, que vem possibilitando os indivíduos compreender a realidade, e fato intervir concretamente em sua transformação.

Neste sentido, as demandas que se fazem presentes nas escolas do campo, necessitam de educadores/as cuja formação os possibilite entender a atual realidade do campo. Um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos, educadores e lideranças dos movimentos sociais, uma intensa capacidade de resistência. Esse é mais um dos objetivos do Procampo na defesa da Educação do Campo (SANTOS & SILVA, 2016, p. 141)

O projeto histórico da Educação do Campo, em uma perspectiva contra-hegemônica e em seu caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas, deste seu intenso processo de resistência, busca construir para o campo brasileiro, ações concretas, na perspectiva de elevar as possibilidades dos camponeses e superar deste modo, as ações do cotidiano, tendo na escola, um instrumento de transmissão do conhecimento científico que garanta na organização do trabalho pedagógico uma formação coesa e respalde a construção histórica da Educação do Campo. “Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas desenvolvidas e ricas do conhecimento do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p. 155).

Este é o ponto de partida, garantir um processo educativo capaz de interferir na formação crítica da população do campo e da cidade, com a finalidade de construir o projeto superador. Parafraseando Caldart (2012), no dia a dia e nas práticas concretas, o projeto da escola está em permanente disputa.

Neste sentido, os programas de formação de professores devem considerar esta diversidade e promover de fato processos educativos vinculados ao seu fundamento principal, o materialismo histórico dialético. D’Agostini & Titton, (2012), traz profundas reflexões a respeito da Educação do Campo da formação de professores e apresenta o caráter de disputa instalado na Educação do Campo. O projeto do capital, tem aliados fortes, seja no mundo da política, com o estado e seus aparatos a sua disposição, a grande mídia, e a elite burguesa agrária, que condena a sociedade a vida de

alto consumo, e de refém das manobras, em todas as dimensões da vida. Nesta direção, os autores, apontam que,

Em nosso tempo histórico, de aprofundamento da barbárie, a educação é importante para o processo de formação articulado aos projetos societários em disputa. Por isso, tem real importância para os dois grandes projetos de desenvolvimento agrário que estão em disputa no Brasil: desenvolvimento da agricultura na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demais Movimentos Sociais, ou seja, de construção de outra sociabilidade humana a partir de um projeto popular para o Brasil, e a proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário representado pelo agronegócio – aprofundando o projeto capitalista e suas consequências destrutivas. Além das posições intermediárias pautadas na possibilidade de humanização do Capital, pautados no ideário do desenvolvimento sustentável. (D’Agostini & Tilton, 2012, p.157)

Posto isto, a constituição da Ledoc, denota em possibilitar na história, novas matrizes teóricas metodologias, desenvolver um perfil de educador que atenda as necessidades dos movimentos sociais, que se entrelace com a formação de homem, de sociedade, de trabalho, de educação que seja transformador.

Neste sentido, a defesa perpassa em construir o projeto soberano, popular e de enfrentamento ao avanço do capital. É fundante garantir o projeto de educação alinhado com as forças progressistas revolucionárias do campo e da cidade. Garantir no processo educativo acessar o mais desenvolvido, formar professores na direção, do que sugere a pedagogia marxistas, sujeitos humanizados, emancipados, que pelo trabalho educativo intencional transforme o real.

Portanto, a Educação do Campo e a formação de professores na perspectiva e no contexto dos movimentos sociais e sindicais, busca construir a luta pela reafirmação dos direitos pela construção de uma sociedade igualitária, onde a escola e a educação tem a função de humanizar e garantir o acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido pela humanidade e também de formar novos sujeitos coletivos que se integrem a caminhada de transformação da escola e de transformação social.

Nesta direção, Freitas, destaca que: “Se em determinado tempo histórico garantir acesso a escola representava um avanço para as classes trabalhadora, expropriadas do conhecimento, isto não elimina ou direcionadas funções sociais historicamente construídas para escola atual” (FREITAS, 2010, p. 156).

Disputar o que entra e não entra no seu projeto político pedagógico, destacar que nos processos educativos para população camponesa sejam garantidos os direitos

fundamentais para o seu desenvolvimento, e superar esta realidade atual apontada por Freitas, que diz: “A maior prova disso é que conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegadas a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem” (FREITAS, 2010, p. 156). Assim, a busca é por escola que tenha tarefa, “do/no” campo capaz de garantir a consciência política, científica e pedagógica e da luta dos camponeses.

Possibilitar [...] por dentro do sistema educacional, envolvendo profissionais de educação progressistas e comprometidos com a tarefa de criar um mundo mais justo (IBIDEM, p. 156). A tarefa é de superação, enfrentamento a política do capital, as pedagogias do aprender a aprender, continuando a partir dos movimentos sociais e sindicais em suas lutas e marchas diárias, no processo histórico de reivindicações e elaborações práticas/teóricas, municiar e armar classe trabalhadora, neste processo de superação das contradições impostas pela sociedade capitalista.

Como canta Gilvan Santos, a defesa é por uma educação e escola do Campo que:

[...] Eu quero uma escola do campo, Onde o saber não seja limitado, Que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados. Eu quero uma escola do campo, Onde esteja o símbolo da nossa semente, Que seja como a nossa casa, Que não seja como a casa alheia. Eu quero uma escola do campo, Que não tenha cercas que não tenha muros, Onde iremos aprender A sermos construtores do futuro. (GILVAN SANTOS, 2006.)

Portanto, as disputas de projetos antagônicos apresentados acima no campo da formação de professores, da educação e da educação escola do campo, representam grandes desafios para a formação humana. Desta forma, a garantia das Licenciaturas em Educação do Campo, da formação continuada de professores via Pronacampo/Escola da Terra, construídas em teoria pedagógicas críticas e transformadoras, tornam-se essencial para a formação de professores no estado brasileiro. Os povos camponeses, em conjunto com os que estão nas fronteiras dos latifúndios institucionais, devem garantir a continuidade da construção de intencional de outro projeto que supere o modo que o capital gera a vida.

Os autores acima citados, criticando e/ou apontando para futuro, indicam que mesmo no limite do capital, mesmo com retrocesso instalados no Governo do Sr. Michel Temer, mesmo com avanço da política agrícola que disputa as políticas públicas e o financiamento da Educação do Campo, as conquistas destas importantes ações podem ser norteadoras de um rumo para o campo, para a educação e para o povo brasileiro.

Por isso consideramos importante discutir os rumos da educação da classe trabalhadora frente às problemáticas concretas da atualidade da sociabilidade do capital e dos conflitos de classe. Não temos dúvidas da importância da Educação do Campo para a formação dos trabalhadores brasileiros nos últimos anos, a burguesia e o Estado brasileiro também não, justamente por essa questão é que procuramos refletir o momento desta expansão das políticas públicas para a Educação do Campo (SANTOS & TEIXEIRA, 2014, p. 177)

Neste sentido, garantir e consolidar a implantação de uma política de formação de professores para a Educação do Campo e da cidade é ponto de partida da prática social, pois é necessário combater a negação histórica, elevar o nível de educação dos povos do campo e garantir a formação de professores que compreendam e faça das atividades comunitárias e coletivas uma expansão da escola e de seus instrumentos de formação, no caso o conhecimento científico clássico.

A seguir no capítulo IV trataremos da análise, de mais um programa que está vinculado ao Pronacampo, o Programa Escola da Terra (*nosso foco é o Programa desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia*). Este programa se concretizou a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais e dos setores progressistas que constroem a Educação do Campo, nas IES, visando superar e substituir o Programa Escola Ativa. A ação Escola da Terra é a constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades (BRASIL, 2012, p. 3)

Este programa visa apoiar as ações no que se refere a formação continuada de professores que atuam em classes compostas de turmas multisseriadas no ensino fundamental em escolas do campo e quilombolas.

O programa tem como objetivos: I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas; o Programa Escola da Terra está inserido em 14 estados brasileiros, e é uma ação articulada entre os entes federados<sup>49</sup>, Governo Federal, Governos Estaduais e os Municípios brasileiros que aderiu ao programa, cada um com suas responsabilidades.

A formação fica a cargo das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), que tem responsabilidade de enviar a planilha de custo, a escolha dos formadores e pessoal

---

<sup>49</sup>Cf. [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_escola\\_terra.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf)

de apoio, solicitar os pagamentos de bolsas, enviar relatórios de atividade e enviar a proposta pedagógica. Na Bahia a responsabilidade em executar o programa em conjunto com o estado e os municípios é a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Conseqüentemente, só a partir de alterações intencionais no processo educativo e formativo que poderá acontecer mudanças significativas no interior da escola. Realizar uma formação docente, capaz de transformar a realidade é um ponto de partida para possibilitar a transformação da realidade. É o que veremos a seguir, a partir da síntese realizada nos principais livros que perpassou o processo educativo na UFBA.

### **CAPITULO 3 – JUDICATIVIDADE - A POSIÇÃO DE CLASSE**

Atualmente no Brasil, existe uma grande preocupação para formar professores, seja a garantia da formação inicial, ou também a formação continuada. Diversos programas foram lançados pelo Ministério da Educação como Pacto Nacional de alfabetização na Idade Certa – Pnaic; Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor; Os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo – Ledoc; Ampliação das Universidades e Institutos Federais, que também executam estes tipos de processos. As Universidades abertas, com as formações de professores a distância. Entre outras espalhadas de forma aligeirada em todo território nacional.

Dentre este, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo (2012), e pela reivindicação dos movimentos sociais nas lutas pela Educação do Campo, em substituição ao programa Escola Ativa, cria-se o programa de aperfeiçoamento para a formação de professores, denominado Programa Escola da Terra.

Na Bahia o programa é desenvolvido na Faculdade de Educação da UFBA, e além do aperfeiçoamento, o curso propõe a especialização em Pedagogia histórico-crítica, para as escolas do campo para os professores que possuem a graduação concluída. A proposta se desenvolve fundamentada na teoria do conhecimento, histórica e dialética, vinculada ao marxismo, sendo a referência pedagógica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

As referências em estudo são as obras de, Dermeval Saviani (2013 & 2011), Newton Duarte (2011); Lígia Márcia Martins (2013); Lígia Márcia Martins e Ana

Carolina Galvão Marsiglia (2015), buscando elucidar os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, como possibilidade para formação humana, sendo estas, teorias de inspiração marxista.

### **3.1 - A posição teórica na formação de professores: A crítica as teorias do “Aprender a aprender” a partir da contribuição de Newton Duarte**

Newton Duarte é pedagogo e mestre em educação pela Universidade de São Carlos (Ufscar), Doutor em educação pela Unicamp, livre-docente e professor titular pelo departamento de psicologia da educação da faculdade de ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita” (Unesp), campos de Araraquara, além de ser líder do grupo de pesquisa “Estudos Marxista em Educação” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 183).

Além de muitos outros títulos, seus textos e posicionamentos teóricos pedagógicos servem de base e de estudos no Programa Escola da Terra, MEC/UFBA/SEC-BAHIA, no curso de formação de professores para a Educação do Campo.

Buscar os elementos para realizar uma crítica a formação docente, a partir de excertos das obras de Newton Duarte, é um grande desafio. Newton Duarte vem historicamente realizando críticas as pedagogias hegemônicas, denominadas por ele de pedagogias do “aprender a aprender”, instrumentos de reprodução dos interesses de classe e forte aparato de reprodução do capital indicando e ordenando os passos a seguir. Nesta direção Duarte acrescenta,

É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2001, p. 52)

Duarte, ao debater o processo de formação docente, apresenta sua posição contra-hegemônica de formação humana. Sua defesa perpassa pela “formação de seres humanos para sociedade comunista”. Assim, para o autor,

Essa afirmação decorre de uma premissa, a de que a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se

posicionar em relação à luta de classe não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011, p. 07).

Este é o sentido que este processo de elaboração da teoria e análise de documentos, busca resgatar, ou seja, os nexos e relações vinculadas com esta teoria de conhecimento. O autor apresenta nas elaborações teóricas, a necessidade de superar as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender<sup>50</sup>” e vincular o ensino enraizado no materialismo histórico dialético, sendo a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, caminhos para atingir este fim. Ainda sobre esta questão o autor aponta que,

Embora o comunismo não se apresente como uma realidade da qual minha geração poderá fazer parte, as premissas para a humanidade chegar a esse estágio de desenvolvimento estão dadas na própria realidade capitalista. (IBIDEM, p. 08)

Segundo o autor, as contradições produzidas pelo capitalismo, apresentam indícios para a partir das análises dialéticas e do movimento do real, potencializar ações concretas em favor da construção de uma nova sociedade e, a escola é uma possibilidade revolucionária, pois a escola é patrimônio da cultura sistematizada. Deste modo, a escola é instrumento formador da classe trabalhadora, que compreende que só através da superação radical do capitalismo é possível acessar os bens materiais, culturais e espirituais produzidos pela humanidade.

Neste sentido, Duarte, se fundamenta em bases sólidas e transformadoras, expressando sua posição política e pedagogia.

Se consideramos esse lema representativo, no campo educacional, nos dias de hoje, das ideologias que legitimam a sociedade capitalista, precisamos explicitar qual a concepção pedagógica que consideramos compatível com nossa fundamentação filosófica em Marx e nosso compromisso político com o socialismo. A pedagogia histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam aproximar Vigotski a esse lema educacional. (DUARTE, 2001, p. 23).

---

<sup>50</sup> A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 29).

Na realidade atual, de exploração e expropriação das massas dos trabalhadores, só ancorados em teorias superadoras, que forme os indivíduos para além da adaptação e reprodução dos interesses de classe que rompe a realidade do capital. Neste horizonte, o autor também aponta que,

A revolução comunista nasce dessa contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazer parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual e universal multifacetada<sup>51</sup>.

Deste modo, é indispensável à construção de possibilidades transformadoras na realidade capitalista, elaboração de conhecimentos revolucionários para formar e armar a classe trabalhadora na luta e enfrentamento ao grande capital. Para Duarte

[...] uma das formas de entendermos a concepção marxista de comunismo é a de que se trata de uma sociedade na qual as relações humanas e a vida humana são plenas de conteúdo, em oposição ao caráter unilateral, abstrato e vazio das relações humanas na sociedade capitalista.<sup>52</sup>

Neste sentido, é fundante possibilitar a formação omnilateral dos indivíduos, e a educação escolar pode ser este artefato na formação da classe trabalhadora, desde que, suas ações políticas pedagógicas estejam vinculadas as pedagogias críticas transformadora, com a intencionalidade de formar as gerações atuais e futuras para intervir na realidade, considerando a necessidade de sua superação. Uma pedagogia crítica, uma pedagogia do meio que colabores para a elevação dos indivíduos e não sejam reprodutivista.

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvida do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo. Mostra-se, dessa maneira, o quanto é desprovida de sentido a tão repetida oposição entre educação escolar voltada para a transmissão de conteúdos voltados para a vida<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> (DUARTE, 2001, p. 10).

<sup>52</sup> (Ibidem, p. 18).

<sup>53</sup> (Ibidem, p. 19)

Nesta perspectiva, este processo de transformação perpassa apropriação dos indivíduos dos bens culturais, segundo Martins, este processo de apropriação do conhecimento se consolida por meio da internalização dos signos. Em suas palavras:

Transformar, do latim transformare, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição. Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição sine qua non para a referida formação e transformação. Destarte, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e às condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada (MARTINS, 2013, p. 271).

Por conseguinte, este processo de transformação, de humanização dos indivíduos, só acontece no ato educativo, em condições objetivas em que seja garantindo o acesso ao conhecimento, a partir de trabalho pedagógico orientado nas concepções de ordem marxista. Este processo de humanização, de acesso a bens espirituais de superação, “[...] é, a meu ver, ao mesmo o horizonte e o fundamento da pedagogia histórico-crítica. (DUARTE, 2011, p. 20)

Nesta direção, Duarte apresenta, a necessidade de compreender que as pedagogias, presentes na realidade da educação e conseqüentemente na Educação do Campo, se vincula a reprodução das ideias burguesas de manutenção da sociedade contemporânea. As pedagogias hegemônicas, as pedagogias do aprender a aprender<sup>54</sup>, são aparatos da burguesia no processo de acomodação e domínio dos indivíduos.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 28)

Para se desenvolver, para a ampla humanização os seres humanos precisa da escola em uma perspectiva histórico crítica, torna-se uma categoria universalizadora do conhecimento científico, e, neste contexto, contribua para o acesso a imaterialidade que dela é esperado. Conceitos, valores, ideias, bens imateriais que possibilitam a formação integral dos indivíduos, na perspectiva de superar a escola atual esvaziada de conhecimento.

---

<sup>54</sup> Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade (DUARTE & MARTINS, 2010, p. 34)

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de qualquer coisa pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.<sup>55</sup>

Neste sentido, a escola como espaço de transmissão e assimilação do conhecimento científico e de relações históricas e sociais, busca promover o desenvolvimento da consciência, rompendo com o modelo atual de escola e de educação proposto pela burguesia.

Portanto, faz-se necessário formar indivíduos críticos que tome posições firmes acerca da realidade capitalista. Superar a escola que tem a função social de formar mão de obra para o mercado de trabalho e principalmente forma o quadro de reserva e de controle para a manutenção da ordem estabelecida.

Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a generalização de uma escola unitária, preconizada pela filosofia da práxis, que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo<sup>56</sup>

Este processo se dará a partir do acesso a conteúdos clássicos selecionados e ensinados pelos professores na sala de aula. Uma ação intencional e direta para formar novos indivíduos. Diferente das afirmações e formulações das pedagogias hegemônicas. Nas palavras do autor:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar<sup>57</sup>

Logo, a pedagogia histórico-crítica pressupõe procedimentos de ensino que se vincule a conteúdos vivos disponibilizados pela escola e preconize ações concretas visando à sistematização do conhecimento científico, diferente do que a escola atual

---

<sup>55</sup> (Ibidem p. 24)

<sup>56</sup> (Ibidem p. 27)

<sup>57</sup> (Ibidem p. 28)

desenvolve em seu interior. A educação escolar, centrada na formação de indivíduos capazes de intervir na realidade.

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber<sup>58</sup>.

A defesa de uma educação vinculada ao marxismo é vital para o desenvolvimento da escola como aparato da classe trabalhadora. Este processo de construção do conhecimento se articula com a luta pela Educação do Campo. Concepção de educação revolucionária que tem em seus fundamentos a superação da sociedade capitalista burguesa e assume a necessidade de construir e acessar os conteúdos clássicos, tendo em vista os conhecimentos do não cotidiano.

Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo<sup>59</sup>.

As ideias político pedagógicas de Duarte, (2001) & (2011), se inserem na necessidade vital de superação do capitalismo, vislumbrando a sociedade comunista. Nesta direção, emerge as lutas do movimento pela Educação do Campo. Sua concepção de enfrentamento a questão agrária, de luta pela terra, de luta pela educação e pela escola como espaço do saber sistematizado historicamente, visam a superar o atraso imposto aos trabalhadores do campo nas ações contra-hegemônicas. Portanto, estes processos visam superar as pedagogias hegemônicas, denominadas pelo autor de pedagogias do aprender a aprender e as formulações imediatas de alienação da classe trabalhadora.

---

<sup>58</sup> (Ibidem p. 29)

<sup>59</sup> (Ibidem p. 32)

### 3.2– As contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Este item, não tem a intenção de esgotar os estudos sobre a Psicologia-Histórico Cultural (PHC), teoria do conhecimento que tem seus fundamentos no Marxismo e, sim apontar o caminho proposto pelo grupo de estudos em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia, localizado na Faculdade de Educação e mais especificamente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – **GEPEC/UFBA**. Portanto, o objetivo aqui é trazer ao leitor uma síntese dos estudos realizados no curso de Formação de professores através de uma leitura densa da obra da autora, (MARTINS, 2013) e apresentar as principais contribuições desta teoria para a formação de professores para Educação do Campo na Universidade Federal da Bahia.

Ligia Márcia Martins, Livre Docente em Psicologia da educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Bauru, estado de São Paulo. Sua Tese de Livre Docência com o seguinte título: **O desenvolvimento do psiquismo humano e a Educação Escolar: contribuições á luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Além disso, atualmente ela integra o corpo docente no Programa de Pós graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. Atualmente atua como professora orientadora e suas obras, são estudadas no Programa Escola da Terra da UFBA, principalmente o livro em destaque.

Este livro é um dos mais estudados no curso de formação de professores desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia, no programa Escola da Terra, MEC/UFBA/Governo do Estado da Bahia, visto que tem como objeto de investigação o desenvolvimento do psiquismo humano como um sistema funcional e a educação escolar como possibilidade e papel central no desenvolvimento humano. Como aponta a autora, a psicologia histórico-cultural tem sua centralidade no processo de humanização, referenciada na educação escolar.

A tese fundante da referida teoria, ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abriu caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre quantidade e qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo. (MARTINS, 2013, p. 01)

Deste modo, o campo da educação escolar, tem objetivos definidos no desenvolvimento humano. A realidade atual apresenta disputas ideológicas, teóricas e

pedagógicas no processo de formação humana, e na Educação do Campo se configura ainda com mais ênfase.

Um debate tenso, presente na realidade capitalista e nos elementos atuais que orientam o trabalho pedagógico nas escolas em geral e também na Educação do Campo, vinculados ao “aprender a aprender”, corrente pedagógica que perpassa a educação escolar no Brasil, sendo central na formação humana. Na posição da psicologia em questão, “Trata-se, pois, da afirmação da educação escolar como traço inalienável do desenvolvimento do indivíduo, dado que demanda, também, a análise da qualidade do processo educativo escolar” (IBIDEM, p.07)

A perspectiva apontada pela autora, sobre a formação do psiquismo, é uma perspectiva histórica e social, seu estudo se vincula ao marxismo, nos princípios do materialismo histórico dialético, a partir das elaborações históricas do socialismo, através dos autores que formalizaram, dedicaram-se e desenvolveram uma psicologia científica, na Antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas no século XX, principalmente o Lev Semenovich Vigotski.

A dedicação de Vigotski e demais psicólogos a ele vinculados, a exemplo de Leontiev e Luria, aos estudos dos aspectos que realmente diferenciam os psiquismos humanos dos demais animais colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjugam-se à apropriação da cultura. Consideramos ainda que, não por acaso, Vigotski, e também Leontiev e Luria, defenderam que o estudo do desenvolvimento social do psiquismo humano fosse o verdadeiro objeto da psicologia científica (IBIDEM, p. 01)

A PHC é Marxista porque é científica. Estuda os fenômenos e seu movimento. O objeto do desenvolvimento é o psiquismo humano, referenciado no materialismo histórico dialético, possibilita entender que o desenvolvimento do psiquismo humano, das funções psíquicas superiores estão condicionados às relações históricas e sociais e a Educação Escolar precisa de fato promover para este fim.

Segundo Martins, nós não nascemos humanos, este fenômeno se dá através do desenvolvimento histórico social pela ação concreta do trabalho. O homem transforma a natureza e adaptando a natureza a si, transforma-se. “A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, possibilidades e limites” (IBIDEM, p.07). Segunda a autora é o trabalho instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados.

Esta atividade humana possibilita ao ser humano, ser superior aos outros animais e deste modo, superar as ideias da naturalização do desenvolvimento do psíquico humano. Segundo Martins,

Este salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se faz garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência. (IBIDEM, 28)

É por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, neste sentido, o desenvolvimento do psiquismo é uma conquista que garante o processo de humanização, que pela atividade vital, desenvolve a consciência. Segundo a autora,

A consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser Social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela idéia que dela se constrói (IBIDEM, p.28).

Este processo de desenvolvimento do psiquismo tem na realidade objetiva o motor da transformação da existência no mundo subjetivo, que para Saviani (2013), está vinculado ao trabalho não material, no campo das ideias, dos conceitos, dos valores. O processo de desenvolvimento social são aparatos para o aperfeiçoamento da consciência. Pela atividade, o homem se constrói na realidade subjetiva ao mesmo tempo em que transforma em realidade objetiva.

Neste sentido “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nesta relação”. Ainda segundo a autora, consciência e atividade, são categorias centrais na psicologia histórico-cultural. A atividade é um processo de trabalho, instrumento de transformação da realidade objetiva. Este salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se faz garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é pelo trabalho social.

O trabalho é fundante do ser social, é referência central da vida, não só na dimensão econômica, mas também no que se refere ao seu universo psicológico,

produção cultural. A autora chama atenção que este processo de formação da consciência são como processos históricos e socialmente produzidos. Em suas palavras,

A firmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como processo pelo qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, regula. Marx, ao propor o conceito de *práxis*, foi pioneiro na integração entre ação e conhecimento, prática e teoria, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano. A *práxis* diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza matéria e idéia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existe como produto da consciência<sup>60</sup>.

Neste sentido, compreender estes aspectos da humanidade e de desenvolvimento humano é fundamental para entender como a sociedade está organizada e a intencionalidade dos processos de trabalho e também da educação escolar na sociedade capitalista. Para a autora, este processo é fundamental para a compreensão do psiquismo como este sistema interfuncional condicionado pela ação do trabalho. É neste processo de transformar e auto transformar-se, que se desenvolve o psiquismo humano, como matéria e ideia.

A autora destaca que o psiquismo humano, não é outra coisa senão “unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo”. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente.

O psiquismo, que é a unidade material ideal (ideias), possibilita a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio do sistema funcional. O sistema funcional identifica-se com o próprio desenvolvimento e com a própria formação da consciência humana – sendo que a consciência humana é produto desse sistema.

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real (IBIDEM, p.30).

O desenvolvimento do psiquismo humano, unidade material ideal, possibilitou aos seres humanos o desenvolvimento de signos, que superou os instintos imediatos que também fazem parte da vida dos outros animais. Ao superar a aparência primeira, e

---

<sup>60</sup> (Ibidem, p. 29)

desenvolver a linguagem, a palavra, o homem como ser orgânico, dá um salto qualitativo em sua história.

Outro fator é a introdução do conceito de **signos**<sup>61</sup> o que Martins (2013) apresentou como salto qualitativo no desenvolvimento, das funções psíquicas superiores, além de ampliar consideravelmente o papel da transmissão do conhecimento, da mediação e da função social da Educação Escolar, como instrumento de ampliação do conhecimento científico visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O ato mediado por signo provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito-objeto, ou resposta do sujeito aos estímulos do meio. O signo, interpondo-se entre ambos, retroage sobre o psiquismo, mais precisamente sobre as funções psíquicas, transformando suas manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediatas e volitivas (MARSIGLIA & MARTINS. 2015, p. 21).

A autora destaca que ao definir signos como universo simbólico, conceitos, conhecimentos, fundamenta a psicologia histórico-cultural como possibilidade concreta de superação da psicologia tradicional, uma vez que, privilegia a formação visando o amplo desenvolvimento humano.

Foi ao introduzir o conceito de signos que Vigotski aplicou o cheque-mate na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguirem, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. (MARTINS, 2013, p. 44)

Segundo Martins (2013), Vygotsky sinaliza que signos são meios que auxiliam/facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. O uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito das funções específicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento).

---

<sup>61</sup> Os signos são imagens dotadas de significação ( explicar melhor)

Deste modo, é pela mediação<sup>62</sup> dos signos, que acontece os saltos qualitativos, que promovem o desenvolvimento do psiquismo humano possibilitando novas condições para a transformação do ser humano e do seu meio e assim se constrói sua natureza social.

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos. (IBIDEM, p. 11)

Neste sentido, ao se apropriar do emprego dos signos, a humanidade passar a ter domínio sobre si e sobre a natureza, (processo de trabalho), possibilitando saltos qualitativos para o seu desenvolvimento.

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sobre seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento<sup>63</sup>

Deste modo, os processos de apropriação e de objetivação convertem para os processos de internalização de signos intersíquica e intrapsíquica – internalização. A internalização de signos é condição fundante do desenvolvimento, uma vez que os signos se impõem como *‘ferramentas’* ou *instrumentos* do psiquismo. Segundo Martins, “Foi pelo método de análise por unidade que encontrou na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o “signo dos signos”, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (MARTINS, 2013, p. 67). Neste sentido, a autora aponta que,

Uma vez afirmado que tais transformações resultam da mediação dos signos, os autores supracitados voltaram-se à análise do papel da

---

<sup>62</sup>Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2013, p. 46)

<sup>63</sup> (Ibidem, p. 74)

palavra, graças à qual os signos se instituem como ,instrumentos' psíquicos. A palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização e abstração. Por conseguinte, a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais e abstratos se apresenta como condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento na captação do real. (MARTINS, 2016, p. 66).

Neste sentido, a natureza social do psiquismo humano é um processo histórico de construção de vida em sociedade, nas relações ser humano-natureza, ser humano-sociedade e ser humano consigo mesmo, nas relações sociais de produção subjetividades, vai construindo sua realidade e as transformações cotidianas, a partir da mediação dos signos como universo simbólico e de desenvolvimento cultural do psiquismo. O psiquismo humano se constrói nestes dois campos, o biológico/orgânico e o cultural. Segundo Martins, [...] “o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra: a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural”<sup>64</sup>.

Para autora, “O uso de signos determina rupturas de modo a operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestações psíquicas” (MARTINS, 2013 p. 67). Neste sentido, os estudos acerca da psicologia histórico-cultural através do materialismo histórico dialético, apontam para a compreensão do psiquismo com um sistema funcional, que se desenvolve a luz histórica e social, tendo a centralidade na cultura.

Por essa via, ao postular o comportamento propriamente humano como comportamento mediado por signos, a psicologia histórico-cultural demonstra que as raízes da estrutura funcional do psiquismo assentam-se em bases sócio-históricas, ou por outra, que essa estrutura reflete as atividades sociais que sustentam a relação do sujeito com seu entorno histórico. Trava-se, assim, um entrelaçamento entre desenvolvimento social e desenvolvimento individual, pelo qual o homem, em tese, é produzido por aquilo que produz. (MARTINS, 2016, p. 46)

Deste modo, cabe a Educação Escolar a transmissão do que é mais desenvolvido no campo das Artes, das Ciências, da Filosofia, os conhecimentos produzidos e

---

<sup>64</sup> (Ibidem, p. 57)

elaborados historicamente visando o amplo desenvolvimento do psiquismo humano, através da mediação dos signos e das categorias marxistas que possibilita a superação dos modelos hegemônicos balizados pela “naturalização do desenvolvimento”, e pelas teorias vinculados ao desenvolvimento genético.

Do mesmo modo, que ajudamos crianças a atravessarem a rua, devemos ajudá-las a acessar e entender o conhecimento e assim torná-los sujeitos de direitos inseridos na transformação da sociedade capitalista.

Na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento. Explicar os meandros desse processo foi um dos objetivos centrais dos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros. Para tanto, romperam com explicações biologizantes e mecanicistas, sem deixar de reconhecer no cérebro o substrato material dos processos psíquicos, e, da mesma forma, com concepções abstratas idealistas, sem perder de vista a propriedade ideal dos referidos processos.<sup>65</sup>

Destarte, o desenvolvimento das funções psíquicas, perpassa pela apropriação da cultura historicamente elaborada, pela ação direta do ser humano na transformação da natureza, pela ação planejada e possibilitada pela escola. As funções psíquicas são desenvolvidas pelas atividades e pela mediação dos signos.

Por essa via, ao postular o comportamento propriamente humano como comportamento mediado por signos, a psicologia histórico-cultural demonstra que as raízes da estrutura funcional do psiquismo assentam-se em bases sócio-históricas, ou por outra, que essa estrutura reflete as atividades sociais que sustentam a relação do sujeito com seu entorno histórico. Trava-se, assim, um entrelaçamento entre desenvolvimento social e desenvolvimento individual, pelo qual o homem, em tese, é produzido por aquilo que produz. (IBIDEM, p. 46)

Este processo histórico possibilita que as funções humanas superem as fases elementares e atinja pela mediação dos signos e, suas significações simbólicas as funções psíquicas superiores, impondo ao ser humano, o auto domínio da conduta e as possibilidades de construção e elaboração da vida, em perspectiva transformadora, superadora. Segundo Martins,

Ademais, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, a análise do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a

---

<sup>65</sup> (Ibidem, p. 53)

propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar. (MARTINS, 2013, p.8)

Esta é a direção que deve ser assumida no interior da Escola, nos seus instrumentos de referência, (PPP, Regimento Interno, Plano de Ação, Plano de Aula, enfim nos documentos e objetivos da Escola). A Educação Escolar tem este papel, função social, seja no campo, ou na cidade, possibilitar à superação da naturalização do desenvolvimento, e conseqüentemente a superação das condições sociais que, nega a para a maioria da população, o conhecimento elaborado e colocam obstáculos à plena humanização dos homens e mulheres, sendo, nesta perspectiva, o campo ainda mais expropriado.

Diante do exposto, consideramos que a adoção da expressão funções psíquicas superiores na obra vigotskiana encerra uma proposição essencialmente dialética. Por um lado, “de cima para baixo”, como funções da vida social, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais. Funções, portanto, que atendem a uma dinâmica interpessoal de formação e que não dependem do sujeito isoladamente. Por outro, “de baixo para cima”, como funções das bases materiais e ideais do psiquismo, da atividade intrapessoal graças à qual o reflexo psíquico da realidade se constrói. Entendemos que essa questão está na base da lei genética geral do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski e referida anteriormente nesse estudo<sup>66</sup>.

Assim, para a concepção marxista de educação, as concepções neoliberais, as concepções vinculadas às pedagogias hegemônicas do aprender a aprender, estes modelos e teorias não possibilitam o desenvolvimento amplo das funções psíquicas superiores, negando direitos fundamentais a classe trabalhadora.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2011, p. 29)

Esta é mais uma grande contribuição dos estudos relacionados à psicologia histórico-cultural. A educação escolar como aparato ideológico para a formação omnilateral dos indivíduos e potenciadora de possibilidades concretas para a superação das pedagogias do aprender a aprender e da sociedade atual, capitalista, racista, homofóbica, exploradora expropriadora dos trabalhadores.

---

<sup>66</sup> (Ibidem, p. 113)

Outro ponto a destacar, é vinculação da psicologia histórico-cultural (PHC), com a pedagogia histórico-crítica (PHC), seus pressupostos e fundamentos se inserem no materialismo histórico dialético e aponta para a necessidade de superação da sociedade capitalista.

Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (MARTINS, 2013, p.270).

Estas teorias apontam que a educação escolar tem um papel fundante na constituição do ser social, na formação do ser humano com suas funções altamente desenvolvidas. O acesso ao conhecimento científico é essencial, é condição *sine qua non*, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nas palavras de Saviani: “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

É importante de fato compreender o papel da Educação Escolar para o desenvolvimento do psiquismo, centrada nos conhecimentos clássicos através do currículo que possibilite o acesso ao conhecimento científico. Neste sentido, é necessário superar as concepções, que apresenta o de desenvolvimento como processo natural, como defende a psicologia tradicional e as pedagogias hegemônicas presentes na educação escolar atual.

Segundo Duarte,

A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2011, p. 29)

Destarte, elevar as funções psíquicas superiores, elevar o nível da educação escolar, elevar as possibilidades dos alunos é tarefa possível e fundamental do currículo escolar e com isso superar as formulações engendradas pelas pedagogias do aprender a

aprender. Buscar construir possibilidades educativas valorosas e transformadoras é a função do currículo na escola. Saviani aponta que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2013, p. 14).

Deste modo, tanto a psicologia histórico-cultural, quanto a pedagogia histórico-crítica, enraizada no marxismo, considera a escola como espaço privilegiados do conhecimento. Que preconize uma educação escolar com intencionalidade crítica e transformadora da realidade. As teorias defendidas pelos autores em questão apontam que o conhecimento científico acumulado historicamente é ponto de partida e ponto de chegada para a construção de um modelo de sociedade que supere realidade atual.

Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades. É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013, p.272)

Nesta direção, a Educação do Campo, como um espaço em disputa, se vincula as concepções críticas superadoras, no caso da formação em questão, opta-se pela pedagogia histórico-crítica e pela teoria histórico cultural, pois reconhece na educação escolar possibilidades de direcionar e formar sujeitos ativos. A escola, o professor, o aluno e o conhecimento são ativos, podendo ser elementos indicadores da construção de uma nova realidade no chão concreto da luta por uma educação e uma escola do/no campo, vinculada ao trabalho educativo que de fato eleve as condições de desenvolvimento psíquico da classe trabalhadora.

Desse conjunto de premissas, apresentado panoramicamente, depreendemos o papel fundante da educação e, em especial, da

educação escolar, a quem compete a disponibilização e conversão do universo simbólico elaborado histórica e supraindividualmente em universo simbólico individual, condição básica para que cada pessoa se efetive, de fato, como ser histórico e social. Destarte, consideramos que as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação e, como tal, para a Educação do Campo — tema central dessa exposição — radicam, especialmente, nos seguintes preceitos: ‚desnaturalização‘ do desenvolvimento psíquico e das diferentes formas de sua expressão; afirmação dos signos como estímulos que balizam a ação humana na realidade concreta; os tipos de atividades culturais dominantes condicionam a estrutura cognitiva dos indivíduos. (MARTINS, 2016, p. 46)

Segundo Martins, é imprescindível que através da educação escolar, seja garantido as possibilidades aos estudantes, de forma homogênea, do acesso, do direito ao conhecimento científico, clássico, artístico e filosófico. A socialização desta cultura humana, destes conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento e edificação de um novo modo de organizar a vida. Este processo se vincula a teorias críticas que tem como fundamento prioritário a superação do capitalismo. Nas palavras da Autora:

[...] atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. (MARTINS, 2013, p. 274)

Elevar as funções psíquicas superiores, elevar o nível da educação escolar, elevar as possibilidades dos alunos é tarefa possível e fundamental do currículo escola, este é sentido, o trato que a pedagogia histórico crítica e psicologia histórico-cultural, é o ensino, é o acesso ao conhecimento que promove o desenvolvimento, que promove a realização máxima dos seres humanos em seus aspectos, culturais, intelectuais e espirituais. E isto significa que,

Como demonstrado nas pesquisas interculturais, tanto para Vygotski quanto para Luria, os conteúdos disponibilizados pelo ensino, em sua abrangência social, encerram aspectos qualitativamente distintos, de modo que nem toda aprendizagem requalifica, de fato, as estruturas psíquicas. Para que a aprendizagem promova o desenvolvimento há que incidir sobre essas estruturas, (trans)formando-as. (MARTINS, 2016, p. 66)

Assim, Martins afirma que as ideias de Vigotski e de Saviani, apontam para a garantia da transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, não cotidianos, possibilitando a formação de conceitos. As inserções da autora apontam para que a

classe trabalhadora acesse por dentro da escola, do mais desenvolvidos sistemas de conhecimentos e conceitos científicos, para formação dos trabalhadores do campo.

Apoiada nas ideias pedagógicas de Saviani e na teoria psicológica de Vigotski, Martins, direciona o processo de formação de professores, para Educação do Campo construído no chão da escola no interior do estado da Bahia, desenvolvendo uma formação vinculada superação do real.

Nesta direção, Martins apresenta que,

Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico crítica, há que se identificar no ato educativo sob quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 278)

Portanto, este processo de formação acontece em tempos de grandes contradições e retirada de direitos da classe trabalhadora, em um tempo sombrio onde a classe dominante aprofunda a exploração e a expropriação dos trabalhadores, em contexto de crises e de cortes dos gastos públicos.

[...] Por essa razão o método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente. Postula que para serem compreendidos objetivamente os dados precisam ser reconhecidos pelo ângulo dos condicionantes que os cercam. (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p. 11).

Nesta direção, a classe trabalhadora vem reagindo, tensionando o capital e se apropriando da luta por terra, educação e direitos, resistindo ao aparato do capital, a partir das contradições internas que são o motor da história. A luta pela Educação do Campo se apoia no referencial de resistência da classe trabalhadora, geridas, estimuladas, construídas pelos camponeses organizados em seus coletivos de lutas.

Assim sendo, este é o sentido da Educação do Campo. Luta e resistência que vislumbre outro modelo de sociedade. Se a Educação do Campo é segundo Caldart (2012), “um fenômeno do momento atual da realidade brasileira”, é uma concepção em disputa, uma luta antagônica, luta dos contrários, é de fundamental importância armar a classe docente do campo de possibilidades concretas para enfrentar o poder hegemônico do capital, capitaneado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, como instrumento de consecução da classe trabalhadora por dentro da escola.

A seguir as contribuições da pedagogia histórico-crítica elaboração de histórica de Dermeval Saviani, para a Educação do Campo, apontando possibilidades na formação de professores no Estado da Bahia, a partir da formação de professores no Programa escola da terra UFBA.

### **3.3 - As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica – a partir do Professor Dermeval Saviani.**

Neste item busca se de modo preliminar, elucidar as significativas contribuições do professor Dermeval Saviani, para o Programa Escola da Terra, MEC/UFBA/SEC – BAHIA, no curso de formação de professores no Estado da Bahia. Este trabalho educativo, orientado e desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia que se encontra no momento atual, realizando a quarta etapa.

Na UFBA, o processo de formação de professores para as escolas do campo, buscou referências na Pedagogia histórico-crítica e visou à elevação teórica e das funções psíquicas superiores dos professores para atuarem na Educação do Campo, nas series iniciais do ensino fundamental, nas escolas multisseriadas.

Elevar as possibilidades da escola do campo, garantir um ensino, um processo contra-hegemônica por dentro da escola, tendo em vista a superação do modelo atual de educação formulado por dentro do Estado, modelo que esvazia o conhecimento, esvazia os conteúdos e nega direitos fundamentais a classe trabalhadora do campo.

Esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da Educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado de Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2014, p.3).

A pedagogia histórico crítica tem seus fundamentos no marxismo e, tem com pressuposto preparar a classe trabalhadora para compreensão da realidade e suas contradições visando a superação do capitalismo.

A pedagogia histórico-crítica, inicialmente chamada de pedagogia revolucionária, “[...] centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas em termos formais” (SAVIANI, 2012, p.65). Surge como reação as a ideias, da educação tradicional e das ideias escolanovista. Aponta para a superação dos modelos neoliberais de educação e das ideias pedagógicas desenvolvido historicamente no Brasil, visando manter o domínio da elite brasileira.

“As primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista, datam de 1979, isto é, ocorrem no período político brasileiro chamado de abertura democrática” (DELLA FONTE, 2011, p. 24). Pedagogia que surge, em contraponto as pedagogias hegemônicas, de bases liberais, tecnológicas e críticas reprodutivistas. Segundo Della Fonte, “Contra estas duas perspectivas, afirma o autor, era importante proclamar o caráter político da educação e a inserção da educação na luta contra-hegemônica<sup>67</sup>”.

Pedagogia que tem sua fecundação no período de avanço do golpe militar e crise do capital tensionado pelas forças revolucionárias. Destaca-se, que neste período da história, (década de 70) suas ideias tem seu impulso inicial, formulou uma concepção de educação vinculado ao materialismo histórico dialético e fundamentada na pedagogia socialista, com o objetivo de construir e apontar para a superação a educação proposta e imposta pelo grande aparato do golpe militar.

Ainda sobre o sentido e o significado da denominação da pedagogia histórico-crítica, Saviani, destaca que a “[...] pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética [...]”(SAVIANI, 2013, p. 75). Ainda segundo Autor, é em 1984 que é de fato definido o nome de pedagogia histórico-crítica”. Fechando as aspas, é importa declarar o “caráter político da educação e sua inserção na luta contra a hegemonia do capital”. “Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 422).

Neste sentido, a PHC, é uma elaboração histórica do autor, sua formulação nasce em resposta às teorias e concepções que garante os interesses da classe dominante dentro do processo educacional.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a

---

<sup>67</sup> (Ibid, p. 24).

concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2013, p.76).

Neste sentido, este caráter dialético da pedagogia histórico-crítica, já representa uma grande contribuição para a formação de professores no Programa Escola da Terra, desenvolvido pela UFBA. O caráter dialético possibilita uma investigação centrada nas categorias<sup>68</sup> de base do marxismo, a totalidade o movimento e a contradição. Estas categorias pressupõem analisarmos os processos educativos numa perspectiva dialética, e realizar uma formação docente, que compreenda que tipo de ser humano, de sociedade e de educação é necessário ser construída. Portanto,

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases pedagógicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. (SAVIANI, 2013, p. 421).

Assim, a educação escolar tem caráter intencional. Para a pedagogia histórica crítica a “prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. Neste sentido, a PHC, pressupõe a organização como espaço adequado e planejado visando à humanização dos estudantes, garantindo no processo de ensino os conhecimentos científicos e forme as futuras gerações para intervir na realidade.

Deste modo, vale destacar que os princípios da PHC apontam para um processo educativo que extrapole a vida cotidiana, sendo lugar privilegiado de formação da humanidade e supere as pedagogias do aprender a aprender tão presente na escola atual, acrítica e formadora das massas para manutenção da realidade. Destarte,

No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual. O capitalismo não generaliza o tempo de lazer, mas sim o desemprego (DUARTE, 2001, p. 29)

---

<sup>68</sup> As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior. (GAMBOA, 1998, p. 10)

Nesta direção Saviani, aponta para um método pedagógico que garanta a transmissão e assimilação dos conhecimentos pelos sujeitos. A prática social fala das necessidades imediatas dos sujeitos e do conjunto geral da produção do saber tendo como ponto de partida a prática social, parte evidenciando a relação escola/sociedade, problematizando a sua função social, volta a prática social, instrumentalizando e realizando a catarse, os saltos qualitativos, momento da aprendizagem de chegada a prática social final, passagem da síncrese à síntese – a compreensão torna-se mais orgânica da sociedade e do conhecimento e isto, configura a função social da escola e do professor na transmissão e assimilação do conhecimento, e isto configura a natureza e a especificidade da educação no interior da escola.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática inicial em que professor e aluno se encontra igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que se travem uma relação fecunda na concepção e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de identificar os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão do problema (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (IBIDEM, p. 422)

Estes momentos propostos por Saviani (2013), tornam-se elemento fundamental para o processo de formação, para superar os métodos hegemônicos, da pedagogia do aprender a aprender que, presente na escola, na vida e na cultura. O professor é sujeito da história, o par mais elevado, tem a função de ensinar e garantir os conhecimentos e clássicos científicos. Este processo de formação continuada de professores busca em sua centralidade, elevar as funções psíquicas superiores dos professores e conseqüentemente das futuras gerações, que estão nas escolas do campo.

A fundamentação teórica, metodológica da PHC, se vincula ao marxismo, nos seus aspectos filosóficos, históricos, artísticos, econômicos, políticos e sociais e busca deste modo, desenvolver uma formação contra-hegemônica em relação ao capital. “Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (IBIDEM, p. 422).

A formação objetiva garante a apropriação do conhecimento considerando os antecedentes, a origem e os fundamentos de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica (PHC) e sua contribuição para o trabalho educativo nas escolas do campo e com

isso superar as pedagogias hegemônicas, que manipulam a classe trabalhadora, que estão inseridas na organização do trabalho pedagógico dos professores e das escolas do campo.

A Pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela se diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (SAVIANI, 2013, p. 57).

Desta forma, os estudos de Saviani, apontam a pedagogia histórico-crítica, como possibilidades de superar as propostas de educação defendida pela burguesia, pois, o modelo burguês nega possibilidades de conteúdos e formação que não corresponde aos interesses dos trabalhadores, a escola se esvazia de conhecimentos e cada vez mais por dentro da escola, se consolida o projeto capitalista, aprimorando fundamentalmente a educação da burguesia e esvaziando a escola das massas. “Nesse sentido, cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes tivessem [...], o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas”. (SAVIANI, 2012, p. 67).

A crítica de Saviani (2012), tanto a escola tradicional, que tinha a centralidade na pessoa do professor e na transmissão acrítica dos conteúdos, quanto à escola nova, que apresenta as desigualdades como algo natural, o professor perde a função social de ensinar e o conhecimento é algo processual, é o aprender a aprender, que naturalizou o desenvolvimento humano. Outro ponto a destacar foi à educação tecnicista que tem em suas bases a operacionalização do trabalho educativo, e se configura como propostas educacionais que reproduzem os interesses da classe dominante, sendo aparelho de reprodução de seus interesses.

Saviani destaca que,

[...] Em outros termos, evidenciou-se como se deu historicamente a passagem de concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios. Ora, ao proceder desta maneira, eu já estava, naquele mesmo texto situando-me para além das pedagogias da essência e da existência. Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes históricos e sociais da educação. (SAVIANI, 2012, p. 63).

Assim, “[...] a pedagogia revolucionária, longe de secularizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escolar em particular” (IBIDEM, p. 65).

Esta pedagogia defende no interior da escola, um trabalho pedagógico consistente que eleve a capacidade teórica e de lutas dos estudantes e garanta a formação das futuras gerações para intervir na superação do modelo capitalista, que expropria e explora as camadas mais baixa da sociedade.

Como afirma Saviani,

Uma Pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não seria diferente em que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (IBIDEM, p. 69)

Assim, o caráter revolucionário da PHC, aponta para transformar os conteúdos formais em conteúdos reais, possibilitando que classe trabalhadora acesse o conhecimento mais avançado, o conhecimento histórico, os bens culturais, que de fato elevará as possibilidades de intervenção na realidade.

Fortalecer o caráter revolucionário crítico e atento aos condicionantes históricos, ultrapassar a essência e a aparência, torna-se um instrumento de luta, sistematizado e planejado por dentro da educação escolar; superar a pedagogia da existência e da essência e aprofundar o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica no chão concreto da escola é uma tarefa atual.

Destarte, é ponto de partida e ponto de chegada a socialização das relíquias culturais produzidas pela humanidade. Saviani, (2013), aponta esta necessidade de ter a educação escolar como aparato de luta e de resistência ao momento atual. Para Della Fonte (2013), a escola é um instrumento de luta das camadas populares, e isto se configura nas lutas gestudas pelos movimentos sociais, que a todo instante busca resistir e enfrentar o capital.

A luta pela valorização da escola e pelo acirramento das tensões que ela vive passa pela afirmação de um projeto de formação *omnilateral*, entendido como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de auto fazer-se membro do gênero humano. (DELLA FONTE, 2013, p. 36).

Neste sentido, para que ocorram transmissão e assimilação do conhecimento no trabalho educativo é preciso dedicação e acesso as formas mais adequadas de estudos. É necessário refazer a escola pública brasileira, principalmente em nossa realidade, que são frágeis em suas infraestruturas, apresentam grandes limites na formação docentes, baixos salários, etc.

Com o trabalho educativo, o professor encontra a medida adequada entre a arte e a técnica) de combinação das regras intrínseca e extrínseca na realização de sua tarefa. Ver para além das aparências, acessar e garantir o ensino daquilo que é mais avançado no campo da ciência, da filosofia, que o conhecimento histórico acumulado, não é privado, é de todos e, neste sentido, todos tem o direito de acessá-lo e a escola é este espaço concreto de direito para os sujeitos do campo. Desta forma e segundo FACCI, foi visto que:

[...] o professor é ativo, porque pode provocar uma revolução no conhecimento dos alunos, buscando socializar o que melhor a sociedade em termos culturais; O aluno é ativo porque, no processo de apropriação do conhecimento, precisa estabelecer relações, fazer generalizações e sínteses para formar novos conceitos; O conteúdo é ativo porque construído por meio da prática social dos homens, em condições históricas determinadas. (FACCI, 2011, p.137).

Destarte, a PHC, contribui concretamente para sair do senso comum, da filosofia da vida, do cotidiano e assumir um caráter científico, ideológico em favor da consolidação da função social da escola; do professor como par mais desenvolvido na sala de aula contribuindo para o processo de elaboração de novas sínteses no processo educativo das massas.

Assim, considera os fenômenos sócio-históricos, tendo sua centralidade nos conhecimentos clássicos em favor do desenvolvimento do trabalho educativo. Ao discutir o processo de trabalho, Saviani (2013), aponta que “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. (SAVIANI, 2013, s/n.)

Para Saviani (2013) o reconhecimento acerca da natureza e especificidade da educação implica uma formação para a classe trabalhadora e para as futuras gerações que assegure a apropriação da categoria trabalho como um processo material e também um processo imaterial, e neste campo situa-se a educação. Este é um ponto crucial na formação de professores no programa escola da terra.

Compreender o processo de desenvolvimento, balizado na categoria trabalho, compreender o homem como ser histórico e social, e compreender a educação como processo imaterial. “Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material” (IBIDEM, p. 12). Neste caso, a sua defesa perpassa do trabalho educativo como trabalho não material.

Segundo Saviani (2013),

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (IBIDEM, p. 12).

Desta forma, é por esta categoria que avançaremos nas lutas para superar a escola atual capitalista gestada com o fim de reproduzir os seus interesses e manter os trabalhadores sob o domínio do capital. O conhecimento científico como o centro do trabalho da escola já é, em sua essência, uma tarefa revolucionária, pois, torna-se de fundamental importância para a elevação da concepção de mundo da classe trabalhadora, possibilitando a esta e às futuras gerações a apropriação da realidade atual e sua superação.

Com isso, a definição de trabalho educativo defendido por este autor é imprescindível para a Educação do Campo, pois, esta é considerada como,

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, 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 para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Neste sentido, a escola enquanto espaço de produção de conhecimento científico e de relações sociais, tornam-se espaços de humanização e de transformação social. Neste contexto, o professor apropria-se de ferramentas do pensamento científico, com a finalidade de unir o conhecimento a uma concepção de realidade articulada aos meios de produzir os bens materiais ligando-os aos conhecimentos a totalidade social. “[...] o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar” (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR e ESCOBAR, 2010, p. 52).

Nesta direção, a natureza da educação, esta diretamente ligada ao trabalho imaterial, sendo que, como afirma Saviani, “obviamente, a educação situa-se nesta categoria do trabalho imaterial. [...] às atividades em que o produto, não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Assim, a escola deve garantir aos alunos a possibilidades de serem ativos. A PHC possibilita através do trabalho pedagógico do professor a partir da categoria aula, saltos qualitativos fundamentais, para a elevação das funções psíquicas superiores dos alunos. A aula é produzida e consumida pelos conjuntos dos envolvidos: professor e alunos e esta é a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material.

Nas palavras do autor,

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato de consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno). (IBIDEM, p. 12)

Fortalece o caráter revolucionário da PHC, e do trabalho como ação intencional do homem, pois, é pelo trabalho que o homem produz continuamente sua própria existência, transformando a natureza, adaptando-a a si.

Este é o processo de trabalho-educação, em uma perspectiva teórica marxista, que vai garantir a formação omnilateral dos trabalhadores e das futuras gerações, trata-se de formar o homem (nos limites do capitalismo), em seus aspectos mais avançados

de conhecimento e de totalidades, que esteja preparado para reconstruir a realidade atual, ou seja, superar a sociedade capitalista e prospectando a sociedade comunista.

Nesta direção, é fundante dialogar com o autor sobre conhecimentos clássicos, para Saviani (2013), se a educação é um ato intencional, é trabalho educativo, o clássico tem haver com os bens culturais produzidos pela humanidade e isto deve ser garantido no chão da escola. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-seno critério útil para a seleção dos conteúdos no trabalho pedagógico” (IBIDEM, p. 13). Ainda sobre esta questão Saviani, afirma que,

[...] o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não pode ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola (SAVIANI, 2013, p. 87)

O autor chama atenção para que a escola cumpra a função social de ensinar, de garantir os conteúdos em detrimento às comemorações semanais da escola, todo tipo de temas transversais, etc. deixando de lado os conteúdos clássicos históricos, que tem o papel de desenvolver as funções psíquicas superiores.

Sobre a função social da escola Saviani (2013), destaca que,

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão” (SAVIANI, 2013, p. 14).

E esta é a direção do currículo e da função social da escola. A educação tem a tarefa de se situar do meio físico e tirar proveito das condições que este lhe oferece para garantir aos seus estudantes o acesso ao conhecimento erudito, sistematizado e acumulado historicamente pelo conjunto dos homens.

Ora, clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a forma natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo (IBIDEM, p. 17).

Segundo Saviani (2013), a escola é lugar de construção e elaboração de conhecimentos científicos, um currículo que privilegie o principal em detrimento do secundário, que seja, a escola, local da cultura letrada, do aprender a ler e a escrever,

contar, etc, além, do acesso a todas as formas de conhecimento científicos. Para o autor faz-se necessário, garantir no processo de ensino e aprendizagem, o acesso através do currículo dos conhecimentos clássicos. “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. (IBIDEM, p. 17)

Nesta direção, a escola que vincular sua organização para transmitir os conhecimentos clássicos. Nas palavras do autor,

[...] É importante assinalar que essa continuidade se dará através do conjunto do currículo da escola elementar. A criança passará estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo escrevendo de modo sistemático. dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita [...] (IBIDEM, p. 20)

Desta forma, a função social da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, está vinculada a formação de homens e mulheres emancipados, que se armem do conhecimento e se insira nas lutas cotidianas de superação do modo produção da vida proposto pelo sistema capitalista, Este ato intencional capacita professores, homens e mulheres, para compreender a organização do capital, e nos limites do processo vislumbrem a construção de uma nova história humanidade.

Neste sentido, as ideias pedagógicas, as propostas pedagógicas de Saviani, ampliaram consideravelmente a luta pela Educação do Campo, pois, além lutar por terra e direitos, os camponeses também disputa a escola, como espaço de luta, sistematização e de formação da classe trabalhadora do campo.

Assim, compreender a natureza e a especificidade da educação, ampliar o conhecimento sobre a função social da escola, sobre o trabalho humano como uma atividade, não material e educativa, o currículo como um instrumento de formação intencional, tendo os conhecimentos clássicos como ponto de partida e ponto de chegada na formação humana da dos trabalhadores, possibilita a elevação do saber sistematizado e consequentemente, amplia a luta frente as forças destruidoras da sociedade capitalista.

Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2011, s/p).

As contribuições de Dermeval Saviani, (2011), (2012), (2013), (2013), apontam a possibilidade do ato educativo para os professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas do campo. Mesmo em tempo de contradições da história, foram dados passos significativos na construção de uma escola ligados a vida dos trabalhadores do campo, uma escola que através do seu currículo, garanta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seus sujeitos e eleve a luta por um novo modelo de sociedade que supere a sociedade capitalista e aponte para o socialismo. “A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista” (SAVIANI, 2013, p.88).

Portanto, estes foram os passos dados no chão concreto da formação de professores. Aliadas as teorias críticas superadoras, a partir dos estudos em questão, reafirma os interesses em formar os trabalhadores do campo, no caso em questão os professores, para organizados em seus coletivos de lutas e de resistência, compreender os sujeitos e suas relações históricas para concretizar o processo educativo.”É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica [...]”. (IBIDEM, p. 88).

Deste modo, reconhecer e sistematizar as contradições e as possibilidades deste processo de formação de professores para a escola da terra, buscando identificar os vincula deste processo educativo, formativo com as teorias marxistas, mesmo nos limites deste projeto, possibilitar um avanço no processo de formação das futuras gerações.

### **3.4 - As contribuições para a Alfabetização: a partir de Ana Carolina Marsiglia Galvão e Ligia Márcia Martins**

A presente síntese tem como finalidade apresentar os estudos da acerca do processo de alfabetização, do desenvolvimento da escrita a partir do livro MARTINS; Ligia Márcia; MARSIGLIA. Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, fez parte dos livros de base que perpassaram o processo de formação

continuada dos professores, no Programa Escola da Terra, (Pronacampo) MEC/UFBA/SEC-BAHIA.

Processo que permitiu aprofundamentos sobre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ampliando novas formulações no processo de ensino aprendizagem, e principalmente no processo de alfabetizar as futuras gerações que estão nas escolas do campo, buscando a superação dos métodos construtivistas tão divulgados na educação e mais especificamente na Educação do Campo e, com isso compreender a concepção de sociedade, de educação (escola), e de homem, proposto pela teoria do conhecimento vinculada ao marxismo.

“Quanto mais aprendizagens, mais desenvolvidas se tornarão as crianças”. Esta afirmação coloca a escola como uma instituição primeira na vanguarda do desenvolvimento da humanidade. Isto significa dizer, que é necessário aos educadores e os professores terem um entendimento efetivo do processo de desenvolvimento das crianças, postulando uma alfabetização que de fato possa garantir o domínio da escrita e da leitura. “Dominar a leitura e a escrita é condição *sine qua non* para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada”.

A defesa é que tanto a escola, quanto o professor tenham a função social de ensinar conteúdos pertinentes a escolarização a classe trabalhadora, conhecimentos clássicos, municiados de bases e fundamentos consistentes que atendam a sua luta, e assim, assumir o que Saviani (2013) chama de nuclear, de principal como tarefa primeira.

Esta obra, “que nasce no encontro de duas autoras, uma do campo da pedagogia, outra do campo da psicologia, vinculadas aos Estudos Marxistas em Educação”, tem uma função social relevante, pois colabora neste processo indicando as diferenças, intencionalidades, referências, para formação dos seres humanos.

Trata-se de fornecer as devidas explicações sobre a concepção de homem, a concepção de educação, concepção de escola e a concepção de desenvolvimento na perspectiva construtivista e na perspectiva da psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica. Perspectivas que são antagônicas, que direciona os processos de aprendizagens para campos diferenciados.

É de suma importância para o processo de formação continuada dos professores para as escolas do campo, reconhecer as bases construtivistas, e as bases histórico-crítica e histórico-cultural de aprendizagens da escrita, bem como, seus referenciais

filosóficos, metodológicos, de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagens e de acesso ao mundo da alfabetização.

É importante salientar, o que é expresso pelas autoras, quando afirmam a importância histórica, das teorias em questão. Nas suas palavras,

Há que se observar que, do ponto de vista histórico, tanto a “epistemologia genética”, quanto a psicologia histórico-cultural representam esforço em direção à compreensão dos fenômenos psíquicos em tempos de uma ciência psicológica hegemonicamente pautada em enfoque dual a cerca dos fundamentos materiais e ideias do psiquismo humano, de cunho formal, lógico positivista. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 08)

Isto é observado e considerado no processo educativo que tem por base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Concepções teóricas que buscam mostrar que os seres humanos são sujeitos históricos, que não nascem humanos, se tornam a partir das relações sociais e, a escola tem a função primeira de humanizar. Isto diferencia a e psicologia histórico-cultural da psicologia genética de Jean Piaget. Pois, supera a lógica formal, pelo método materialista histórico dialético, enraizada na natureza social do desenvolvimento humano.

Os estudos de Jean Piaget<sup>69</sup> têm seus fundamentos nas bases filosóficas no pensamento idealista de Emanuel Kant bem como o suporte de ciência no método positivista lógico-formal, que “[...] conserva seu significado como fundamento do conhecimento dedutivo, não obstante promover a apreensão da realidade como dado estático e parcial”. (IBIDEM, p. 10)

Neste sentido, a Epistemologia genética de Jean Piaget, defende a naturalização do desenvolvimento humano. Homem e natureza no mesmo lugar de desenvolvimento. O processo de adaptação se dá nesta relação intrínseca homem e meio ambiente, não estabelecendo claramente o meio ambiente e meio social. Segundo as autoras,

O ponto nodal entre esses dois pesquisadores assenta-se, especialmente, na transposição do modelo explicativo biológico para os fenômenos psicológicos, posto que para o estudioso genebriano não haveria. Essa compreensão de Piaget evidencia-se claramente no

<sup>69</sup> Os princípios da lógica formal como recursos metodológicos para a construção do conhecimento alcançam seu apogeu a partir século XVII pelas mãos de Francis Bacon (1561 – 1626) e René Descartes (1596-1650), que elegeram veracidade do conhecimento como objeto de suas reflexões filosóficas. Ao primeiro deve-se a posição pioneira da experimentação como critério de cientificidade e ao Segundo, ênfase na razão e a afirmação do universo constituidor por apenas duas substâncias: ideia (mente) e matéria. Com base nessa premissa instala-se os inúmeros dualismos característicos da ciência positivista cartesiana, tornado hegemônico na construção do conhecimento. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 12)

disposto por ele em uma das entrevistas que concedeu: “minha convicção é de que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico. (IBIDEM, p. 13)

Ainda sobre esta questão as autoras trazem a seguinte afirmação:

Esse exceto deixa evidente o fundamento filosófico-metodológico naturalizante e a - histórico presente na “epistemologia genética” de Jean Piaget, para quem a natureza do homem não agrega atributos específicos e distintos dos demais seres vivos. (IBIDEM, p. 13).

Assim, a perspectiva da epistemologia genética, que da sustentação as “pedagogia do aprender a aprender”, que no momento atual define o caminho da educação e da escola do campo e da cidade, reproduz o ideal da sociedade burguesa.

Esta epistemologia aponta para a interação da criança com o meio, o professor perde a função de ensinar, provoca a chamada pedagogia da espera. “A atividade, o trabalho educativo, a intencionalidade desta ação é que vai determinar a formação do psiquismo, da consciência da criança”, (PASQUALINE, 2011 p. 67) isso demonstra a direção das ideias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

O quadro abaixo, nos possibilita conhecer as diferenças destas teorias educacionais no processo de formação humana.

CONSTRUTIVISMO	PHC
<p>Sujeito – aprende através de suas próprias ações;</p> <p>Assimilação e acomodação;</p> <p>Existência de um desenvolvimento natural da criança;</p> <p>Espontaneidade;</p> <p>Educador – mero apresentador;</p> <p>Aprendizagem – caráter evolutivo</p>	<p>A linguagem oral principia como mera reação vocal;</p> <p>Trato com o conhecimento é fundamental – a razão de ser da escola;</p> <p>Sujeito inter e intra;</p> <p>O conhecimento provoca alterações no psiquismo (eleva o conhecimento psíquico);</p> <p>Conteúdo, forma e destinatário.</p>

Quadro elaborado pela GEPEC/UFBA e utilizado no programa Escola da Terra UFBA, na formação de professores para escolas do campo na Bahia.

Este quadro demonstra o papel, a função social da educação escolar, como instrumento de elevação das funções psíquicas superiores. É fundante que o processo de ensino e aprendizagem, tem intencionalidades, provoquem rupturas, saltos qualitativos.

O trabalho do professor, do educador, como aquele que ensina, que organiza o trabalho pedagógico na perspectiva de garantir o desenvolvimento da criança. [...] Vale ressaltar que tal postulado se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”. (IBIDEM, p.67).

Para Pasqualini 2011,

O educador é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados o desenvolvimento histórico, medeia processos de apropriação dos objetos culturais e organize a atividade da criança. Com isso, provoca o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, promove a formação das funções psicológicas superiores. (PASQUALINI, 2011, p.76)

Ainda sobre o quadro acima, podemos afirmar que o trabalho educativo, deve transpor o campo da espontaneidade, da vontade das crianças, daquilo que querem “aprender a aprender”. O processo de se confirma a partir do acesso ao conhecimento - elaborado. É “inter que vira intra” é ação concreta e efetiva da escola do professor. Como afirma Pasqualini,

Esta constatação tem implicações diretas para organização do trabalho educativo. Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. [...] logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica. (IBIDEM, p. 69)

Neste sentido, é necessário superar a naturalização, a aprendizagem espontânea, o professor com um acompanhante, conhecer bem as épocas e os períodos são essenciais, para que na crise aconteça a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. A escola é responsável em humanizar, “alfabetizar é humanizar”, superar o legado da natureza, pelo legado cultural produzido pela humanidade. E nisto, se realiza o “trabalho educativo”.

Para Pasqualini (2011), “A tarefa de garantir a apropriação do patrimônio cultural humano é, portanto, a finalidade precípua da educação infantil, assim como dos níveis subseqüentes da educação escolar”. (IBIDEM, p. 76)

Neste sentido, a concepção de alfabetização da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, tem a intenção de garantir aos educadores um estofo de possibilidades que busque garantir o amplo desenvolvimento, a formação integral dos alunos. Sua raiz é marxista, vincula-se ao método dialético que se configure na

realidade concreta, ancorada nos princípios da totalidade, do movimento e da contradição. “Por esta razão, o método dialético abarca o existente como todo único no qual os fenômenos se articulam e se transformam organicamente”. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 11)

Este desenvolvimento psíquico acontece, pressupõe acúmulo de conhecimento; conhecimento não escolar e principalmente conhecimento escolar. As autoras, afirmam e, é de se concordar, que epistemologia piagetiana, defende que existem traços que indicam o desenvolvimento pré-determinado, nasce com características para ser “isto ou para ser aquilo”. Para Vigotski, o processo de humanização, se ancora na atividade, e esta possibilita o desenvolvimento do psiquismo, e, isto coincide com as características, biológicas, hereditárias e das relações da natureza, da ação concreta da escola.

O quadro abaixo<sup>70</sup>, nos mostra esta diferenciação. Como cada teoria objetiva o processo de desenvolvimento humano e o papel, a função da educação escolar.

<b>CONCEPÇÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>ENSINO</b>	<b>APRENDIZAGEM</b>
<b>Construtivista</b>	Estágios de desenvolvimento biológico sucessivo.	Deve acompanhar o desenvolvimento natural da criança.	Espontânea, conforme as possibilidades dos indivíduos
<b>Histórico-Crítica</b>	Tem natureza social, dependente das relações humanas travadas pelos indivíduos.	Deve antecipar-se ao desenvolvimento.	Resulta do ensino, promovendo desenvolvimento.

Quadro elaborado pela GEPEC/UFBA e utilizado no programa Escola da Terra UFBA, na formação de professores para escolas do campo na Bahia.

Neste sentido, a defesa da necessidade de uma educação escolar que promova o pensamento dos alunos, que provoque grandes saltos qualitativos que possibilite a compreensão da realidade.

Nas palavras das autoras

<sup>70</sup> Quadro utilizado no Programa Escola da Terra, UFBA, 2016, na formação de professores para escolas do campo na Bahia.

Assim, o desenvolvimento revela-se como resultado da acumulação de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas, posto que toda transformação é uma passagem da quantidade a qualidade, é um movimento progressivo do simples ao complexo. (IBIDEM, p. 11)

Assim, para a lógica, para o método dialético, a realidade é movimento. A lógica dialética incorpora a lógica formal e avança para a explicação dos fenômenos da realidade, promovendo a transformação do real, possibilitando ver para além das aparências e perceber que a atividade é fundante para o desenvolvimento do ser social.

Este é sentido, afirmado pelas autoras, ao estudar este fenômeno. O pensamento desenvolvido pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica postula o trabalho com atividade fundante do ser social.

Para as autoras,

O trabalho na qualidade de transformação do intercâmbio entre o ser e o seu entorno, fez do homem o único animal que precisa produzir suas condições de vida, e ao fazê-lo, ele produz um novo tipo de ambiente, um “ambiente social” representado pela cultura. (IBIDEM, p. 15)

Destarte, se a educação é trabalho educativo, conforme Saviani (2013), a PHC através do seu enfoque filosófico, metodológico, possibilita as conquistas das características que confere aos estudantes a condição de ser humano. Segundo Martins & Marsiglia (2015), “O trabalho conferiu o homem, uma natureza absolutamente distintas de todos os outros animais”.

Portanto, o trabalho desponta no pensamento vigotskiano, como dado matricial do desenvolvimento histórico-social do indivíduo, posto que dele resulta a construção de uma “segunda natureza”, isto é, de condições objetivas de vida criadas pelo próprio homem e consubstanciadas no acervo de objetivações materiais e simbólicas, ou no universo cultural do qual o homem se torna produto e igualmente, produtor. (IBIDEM, p. 15)

Pressupõe-se, portanto que o indivíduo, além da adaptação conforme o meio ele o modifica conforme os aspectos sociais e históricos mediante o trabalho. E este pode ser cada vez mais aprimorado, haja vista que o cérebro está em funcionamento no processo de inter-relações entre o homem e as condições objetivas do seu meio com a sua consciência. Desta forma, apenas o homem é único ser vivo capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores, definidas por Vigotski.

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica trazem as perspectivas de sociedade, de educação e de homem, que se vincula ao

desenvolvimento social. “Para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares” (MASIGLIA, 2011, p. 110).

Neste sentido, vai a afirmação de Marsiglia (2011). Os fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica, reafirmando a posição teórica, tomada nos estudos do Programa Escola da Terra/UFBA. Nas palavras da autora: Assim, a “pedagogia histórico-crítica está comprometida com um projeto educativo fundado em uma visão de ser humano e de sua relação com o trabalho determinada pelo materialismo histórico dialético”. (IBIDEM, p. 102).

Até aqui, estamos buscando sistematizar a superação da naturalização do desenvolvimento proposto pela epistemologia genética de Jean Piaget, pela formulação de desenvolvimento dialético, proposto pelo método marxista.

Este processo de acumulação e de superação se dá por meio do acesso a cultura humana, ao acesso ao conhecimento científico acumulado historicamente pelo conjunto dos homens vislumbrando a construção de outro projeto histórico de sociedade. Processo este, que se realize pela mediação dos signos.

Os signos são aprendidos, são imagens dotadas de significações. “O ato mediado por signos provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito-objeto, ou a resposta do sujeito aos estímulos do meio”. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p.21)

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele domina a si mesmo, condições requeridas à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento. (MARTINS, 2013, p. 47)

Deste modo, as autoras apontam que o trabalho é atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano. O signo é toda atividade mediada<sup>71</sup> pelo pensamento, o signo é tudo. Portanto o ato mediado por signo, provoca mudanças

---

<sup>71</sup> Quando trazemos a categoria mediação, estamos apontando para o pensamento marxista que coloca a mediação como uma interposição que provoca transformação(trabalho intencional e direto), superando a idéia da relação sujeito objeto e a interação com o meio proposto pela Epistemologia genética de Jean Piaget.

fundamentais para o desenvolvimento da humanidade, para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Portanto, pela proposição do ato instrumental, isto é, do ato mediado por signos, Vigotski tornou incontestável a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social. Encontrou no trabalho social os elementos que corroboraram para a compreensão das formas de comportamentos tipicamente humanos (IBIDEM, p. 49).

Este estofo de estudos apresenta ainda que o desenvolvimento do psiquismo acontece concretamente, e a educação escolar tem função de garantir os conteúdos clássicos, a apropriação da cultura, bem como uma ação intra psíquica real e concreta para superar a naturalização e o conhecimento do cotidiano na vida dos indivíduos<sup>72</sup>.

Alfabetizar é tarefa essencial da escola, para promover o amplo desenvolvimento das funções psicológicas é papel da escola. Ensinar os conhecimentos sistematizados é papel da escola. Neste sentido, “a criança é ser maximamente social, participante de um universo cultural material e simbólico desde seu primeiro momento de vida”. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 25)

“É preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho” (IBIDEM, p. 29). Nesta direção, o planejamento do professor, sua intencionalidade pressupõe atividades pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares (conceito de trabalho educativo).

Assim, escola é lugar privilegiado para transmissão do conhecimento científico, acumulado pela humanidade. Escola é o espaço instituído para humanizar os indivíduos de forma sistemática e planejada, com um currículo que garante o “essencial e não o acidental, o principal e não o secundário, que garanta os conhecimentos científicos e não as ações do cotidiano do aluno” (Saviani, 2013).

A importância da educação escolar na vida do sujeito, afirma que a escola não é lugar para senso comum. Esta precisa estar pautada no saber científico. Isso significa

---

<sup>72</sup> Com base na compreensão da natureza social da e sua especificidade, podemos avançar em direção ao seu objeto, que diz respeito aos elementos culturais necessários à humanização do indivíduo e as formas mais apropriadas para garantir a assimilação do conhecimento. (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 31)

dizer que a função da escola é singular, haja vista que os conhecimentos adquiridos nesta não são aprendidos em nenhum outro lugar.

Deste modo, cabe ao professor ser o par mais elevado, que de fato, corrobore com a transmissão e assimilação do conhecimento, no sentido de alcançar as máximas possibilidades dos indivíduos. Martins e Marsiglia (2015) apontam que o professor o educador tem responsabilidades na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, na direção de garantir os conhecimentos clássicos necessários para o desenvolvimento das crianças.

Assim, o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam as atividades intersíquicas (IBIDEM, p. 31).

Assim, cabe a educação escolar promover o desenvolvimento dos indivíduos, formação de conceitos e com isto, superar a formação do cotidiano, “mostrar a face invisível da lua”, e assim transformar a vida das futuras gerações.

Nesta direção, a escola tem o papel de contribuir concretamente com a apropriação da escrita pela criança, através da mediação dos signos e seu universo simbólico, gerando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo as autoras a palavra liberta o ser humano da captação sensorial imediata, por meio da representação simbólica do real, Vigotski colocou a palavra como signo dos signos porque ele desponta, em sua gênese, como meio de comunicação entre os indivíduos. “Para a psicologia histórico-cultural, a palavra é o signo dos signos” e a linguagem<sup>73</sup> é o sistema de signos pela qual os indivíduos conquistam a representação simbólica.

Portanto, as posições aqui reafirmadas, buscam superar as perspectivas de iniciativas que pressupõe “A descrição dos padrões evolutivos configurados pelas hipóteses de aquisição que comprova a existência de *desenvolvimento natural da escrita*” (IBIDEM, p. 31. grifos do autor), o chamando letramento, para o processo de alfabetização. Como já sinalizamos aqui, “Alfabetizar é humanizar”, não é um processo de espera, de um desenvolvimento natural da escrita. Com isso, a escola, o professor não deve contribuir para a pseudo-alfabetização dos indivíduos, pois, assim contribuem

---

<sup>73</sup> A linguagem movimenta todos os campos de atividade da formação da consciência do sujeito: percepção (altera a percepção do mundo e cria outras leis dessa função), atenção (voluntária), memória (quantidade de informações e voluntariedade selecionar informações) e imaginação(proporciona processos criativos porque desliga o indivíduo da experiência imediata). (MARSIGLIA, 2011, p. 112)

para um processo de negação do direito ao acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como afirma as autoras,

Diferentemente, em uma prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, encontramos os caminhos para refutar a linearidade do desenvolvimento que precisa de uma hipótese silábica sem valor como antecessora à compreensão do aspecto fonética e a validade (necessidade!) de se ensinar atribuindo significados só àquilo que está sendo apropriado foneticamente. Cabe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural, complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito. (IBIDEM, p. 72).

Nessa direção, a alfabetização deve ser sistematicamente ensinada, com base em determinados valores, que pautarão os conteúdos e as formas da realização do trabalho educativo. “Conforme explicitado por nós, a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. (idem, p. 73).

É fundamental o papel da escola como objetivadora da passagem da criança da linguagem falada, para linguagem escrita, desenvolvida com signos e significados. Portanto, este processo de estímulo ao desenvolvimento humano, deve garantir a presença, possibilidades dos indivíduos de conhecer o simbolismo das palavras e assim, garantir o conhecimento simbólico do mundo. “Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias históricas e a totalidade dos fenômenos” (MASIGLIA, 2011, p. 113)

Como afirma as autoras, este processo significa acessar o acervo da cultura, que está presente na educação escolar.

Conforme já mencionamos anteriormente, para a pedagogia histórico-crítica, a seleção dos conteúdos escolares deve ter como critérios os conhecimentos clássicos, como aqueles que são modulares, exemplares, que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos. (MASIGLIA, 2015, p. 83)

Mais uma vez, retomar a ideia de clássicos em Saviani (2013). Neste sentido, a escola, o professor deve ter clareza da importância de assegurar conteúdos de base,

conteúdos sólidos com intuito de formar a classe trabalhadora na direção da ruptura com o sistema capitalista.

Portanto, o professor precisa estar atento para a literatura selecionada para o trabalho pedagógico (mencionado nos quadros apresentados)<sup>74</sup>, de forma que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno das crianças” (MARTINS & MASIGLIA, 2015, p. 72).

Postulando o desenvolvimento da função social da escola, as autoras trazem os quadros, (em anexo), dos postulados da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, que se refere à etapa do desenvolvimento efetivo e conteúdos propostos para fase escolar das crianças.

O desenvolvimento da leitura e da escrita foi descrito por Luria (2006) na forma de estágios: pré-escrita; atividade gráfica diferenciada; escrita alfabética simbólica. “Porém, tais estágios não naturais, mais sim absolutamente dependentes das condições sociais de desenvolvimento, o que o torna impossível demarcá-los cronologicamente”. (MARTINS 2007, p.86; in MASIGLIA 2011, p. 113).

Isto significa que é necessária intervenção, ensino, participação direta e intencional do professor no processo de alfabetização, com aquele par mais desenvolvido, aquele que tem conhecimento acumulado e formação “adequada” para exercer esta função. Nesta direção, se cumpre a função social da escola, como potencializadora do desenvolvimento humano.

No capítulo seguinte será verificado a hipótese se a ação Escola da Terra (PRONACAMPO), cumpriu esta função emancipadora, diante dos estudos realizados, a partir das concepções, fundamentos do materialismo histórico dialético, das teorias estudadas e da posição tomada pela da Universidade Federal da Bahia-UFBA, no que se refere ao Programa Escola da Terra. Buscaremos nos dados da realidade, a partir da análise do PPP verificar se os fundamentos da formação continuada de professores no programa têm em sua base a superação do modelo imposto pelas pedagogias do capital, seus limites e possibilidades.

---

<sup>74</sup> Em anexo nesta dissertação. Para maior aprofundamento, ver: MARTINS, Ligia Márcia; MASIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

## **CAPÍTULO 4 – AÇÃO ESCOLA DA TERRA (PRONACAMPO): a EXPERIÊNCIA DA UFBA**

A Ação Escola da Terra é resultado da reestruturação da dimensão epistemológica e pedagógica do Programa Escola Ativa. Este programa passou por severas críticas dos movimentos sociais camponeses, pois, foi considerado um programa urbanocêntrico adaptado ao modelo hegemônico, haja vista que “os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva da adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados para eles e não com eles”. (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, P. 51).

O Programa Escola Ativa (PEA), parte de uma estratégia metodológica implantada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina à formação e professores para as turmas de classes multisseriadas instaladas em locais de difícil acesso e de baixa densidade populacional. Estas turmas geralmente contam com apenas um professor e todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. Elas representaram em 2011 mais de 50% das escolas situadas no espaço rural. “Somam no Brasil 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo”. (D’AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 313).

Assim, o PEA tinha a finalidade de formar professores para atuar nas escolas do meio rural brasileiro fundamentado na teoria construtivista e na epistemologia da Escola Nova. O objetivo deste programa foi “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008, p. 33). Contudo, análise realizada por D’Agostini, Taffarel & Santos-Junior (2012) aponta que as bases e os fundamentos do programa se vinculam ao processo neoliberal de educação implementado pelo Unesco, com suas referências no aprender a aprender, tão combatido pelo movimento crítico de educação no Brasil, principalmente, pelo professor Newton Duarte.

Para D’Agostini, Taffarel & Santos-Junior,

O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a

não elevação do pensamento científico dos alunos (D'AGOSTINI, TAFFAREL & SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 317).

Apesar de ser o único programa de formação para as escolas de turmas multisseriadas, a formação não possibilitou e nem garantiu a concepção de Educação do Campo como um processo de transformação social, pautada numa perspectiva contra-hegemônica. Neste sentido, Marsiglia (2010), apresenta pontos contraditórios sobre o desenvolvimento do PEA, no processo de formação dos professores e das escolas do campo. A autora afirma,

[...] que o “*Programa Escola Ativa*”, apesar de significar um avanço em termos de políticas públicas para a Educação do Campo (visto que as ações nesse sentido são bastante recentes), traz consigo as limitações históricas de perpetuação da burguesia e os desvios de uma verdadeira educação emancipadora decorrentes do discurso hegemônico da classe dominante. Se desejamos uma escola que seja verdadeiramente democrática e voltada aos interesses da classe trabalhadora, não podemos pensá-la sem combater o capitalismo e suas mazelas. (MASIGLIA, 2010, p.12)

Ele avança em política pública, mas está fundamentado nas dimensões da escola rural, não traz consigo a análise do campo dentro das suas múltiplas dimensões oriundas das expressões sociais da questão agrária. Trata-se de uma escola que instrui, contudo não está comprometida com a emancipação dos indivíduos. São estas lacunas que o PPP/UFBA, visou indicar a superação no campo da formação de professores para as escolas de turmas multisseriadas e quilombolas.

A Ação Escola da Terra foi criada para atender a uma demanda do movimento por uma Educação do Campo, e constitui-se como uma ação efetiva para a população do campo. Contudo, por conta de ter um baixo orçamento, ficou limitado a alguns municípios e não se constituiu como uma política continuada de formação e acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas, presentes em todo Território brasileiro.

A Ação Escola da Terra está alocado no PRONACAMPO. Este foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, assim constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: **Gestão e Práticas Pedagógicas**; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Assim, o PET

situa-se no eixo Gestão e Práticas Pedagógicas, e têm como função social apoiar as escolas de classes multisseriada e quilombolas do ensino fundamental séries iniciais.

O objetivo da Ação Escola da Terra foi promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem escolar para os estudantes de escolas do campo e quilombolas por meio da formação dos professores que atuam nas turmas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. As turmas são de classes multisseriadas que atendem estudantes desde a educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com variadas idades dos estudantes fortalecem a escola como espaço de vivência social, educacional e cultural.

As escolas multisseriadas<sup>75</sup> ainda são uma realidade política pedagógica no campo brasileiro. Assim, assumem uma importância social e política significativa, fato que justifica a realização de estudos sobre a forma como se configuram no seu processo didático pedagógico. (Moura & Santos, 2012). Segundo estes autores,

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (IBIDEM, p. 71).

Desta forma, as turmas multisseriadas são espaço de formação que favorecem a ampliação das possibilidades educacionais dos povos do campo, visto que, mesmo sendo escolas isoladas, muitas das vezes, sem acompanhamento pedagógico, com grandes dificuldades de organizar o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento. Os profissionais do ensino “são docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento” (IDEM, p. 71)

Por conseguinte, garantir a execução do PET na estrutura da Secadi/MEC é de caráter prioritário, tendo em vista a necessidade de suprir as demandas de esquecimento por parte do poder público e de esvaziamento de conteúdo que atinge enfaticamente a escolas de classes multisseriadas e quilombolas do campo no Brasil.

---

<sup>75</sup> Interessamos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas. (MOURA & SANTOS, 2012, p. 70)

A implantação oficial A Ação Escola da Terra, deu-se no ano de 2013, quando o MEC selecionou 07 Universidades Federais para executar a formação continuada de professores do campo, a partir da implantação do Programa Escola da Terra, a saber: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Bahia, do Pará, Universidade Federal do Pará (UFPA), de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Rural do Rio Grande do SUL (UFRGS), de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com mil vagas cada. Em todos os estados, os cursos foram iniciados no ano de 2014

Este programa se caracteriza como um curso de aperfeiçoamento realizado na pedagogia da Alternância<sup>76</sup>. “[...] A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (TEIXEIRA, BERNATT, TRIDADE, 2008, p. 227). Assim o trabalho pedagógico é articulado em dois períodos formativos: tempo na universidade caracterizado como tempo escola e tempo de estudo e aprofundamento em seus locais de trabalho denominado tempo comunidade. No primeiro tempo, os professores-alunos do curso são orientados pela equipe de formadores das Universidades, durante 04 módulos formativos. Já no tempo comunidade, os professores-alunos são acompanhados pelos tutores. Estes últimos são professores do quadro das secretarias municipais de educação.

Para analisar a dimensão da concepção teórica da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) na UFBA, convertida no Curso de Aperfeiçoamento (200 horas)/Especialização (360 horas), no sentido de explicar se está ou não alicerçado nas pedagogias do capital, torna-se necessário as considerações de Saviani (1996) acerca da reflexão filosófica.

Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, e preciso que se satisfaça uma serie de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em

---

<sup>76</sup> **Tempo escola**, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantem o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; **Tempo comunidade**, que o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro de experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos (CALDART, 2004, p. 105).

suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (Globalizada) (SAVIANI, 1996, p. 16)

Portanto, estamos investigando, nas condições objetivas colocadas na UFBA, as possibilidades de uma Ação de formação continuada de professores que reivindica superar a base construtivista de formação para as escolas do campo, tendo na lógica dialética como o caminho seguro para a investigação e superação da lógica formal. “A visão dialética, ao contrário, nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica” (SAVIANI, 1996, p. 17).

#### **4.1 O Projeto Político Pedagógico da Ação Escola da Terra/UFBA: limites e possibilidades**

O curso em análise foi desenvolvido a partir de um modelo pedagógico que buscou evidenciar a formação política como uma questão fundamental para o processo de formação continuada de professores para educação e escolas multisseriadas e quilombolas do campo, para tal, levaram-se em consideração os estudos dos módulos do curso, contidos no PPP/UFBA. Ao considerar que a formação no programa Escola da Terra objetiva garantir a apropriação do conhecimento, buscou-se observar o contexto do trabalho pedagógico através da análise do PPP/UFBA, procurando avaliar até que ponto os egressos deste curso de formação continuada de professores, conheceu os **elementos culturais essenciais** à humanização e as **formas mais adequadas** para este fim (SAVIANI, 2011).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o referencial que delimita a concepção de base teórica e da política da formação que está proposta. Deste modo, ele orienta: a concepção de homem/mulher, bem como a concepção de sociedade, educação, escola e de sujeitos sociais que se deseja formar para atuar na conjuntura sociopolítica. Tais concepções são fundamentadas num determinado referencial teórico. É a partir desta compreensão que o PPP/UFBA será analisado. Por isso, faz-se necessário demarcar categorias de análise.

Considerando que a Educação do Campo é um projeto de Educação pensado pelos movimentos sociais, fundamentados numa perspectiva de classe, que disputa um

projeto de sociedade, a Educação tem caráter político-ideológico para além do aprender a aprender, mas para uma aprendizagem com formação política, tendo em vista a inserção dos sujeitos nas lutas populares rumo à superação da sociedade capitalista.

No bojo das lutas, a maior delas é luta na/pela terra, pelo território camponês. Trata-se de uma luta imediata pela resistência nos territórios rurais, pois estes estão, a cada dia, sendo suprimidos pelo avanço do agronegócio. Destaca-se também a luta por educação, sendo esta, considerada como parte integral no combate contra o capital e para os movimentos a escola esta na vanguarda desta fronteira.

Portanto, no mais geral, a formação na Educação do Campo perpassa por três dimensões importantes: **formação humana**, **luta de classes** e enfrentamento à **questão agrária**. Em que medida o PPP/UFBA se compromete com esta dimensão formativa?

Na justificativa, nos objetivos e na metodologia

PPP/UFBA	Formação humana	Luta de classes	Questão agrária
Justificativa	Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola.	O Compromisso da Universidade Federal da Bahia como formação continuada dos professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital	
Objetivos	Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo;		
Metodologia	Os módulos estão articulados em torno de quatro sistemas de complexos: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados,	MODO DE PRODUÇÃO E TRABALHO Método de ensino, denominado de método da prática social, vamos nos valer da proposta metodológica histórico-crítica apresentada por SAVIANI (2003) que apresenta cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.	Identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade <b>mediadas por práticas educativas superadoras</b> , fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da pedagogia histórico-crítica e levando em consideração o entorno da escola, o modo de produção, a agroecologia e a agricultura familiar. (p. 08)

	juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento.		
--	--	--	--

Quadro Organizado pelo autor – 2018.

Ao inferir o PPP, constata-se que ele aponta para as concepções e princípios que orientaram a formação humana e a formação dos professores das turmas de classes multisseriadas e quilombolas no estado da Bahia. “[...] a formação de professores em exercício para atuarem em escolas do campo, em especial nas classes multisseriadas, fundamentado na teoria histórico-cultural e na epistemologia materialista histórico-dialético” (UFBA, 2016, p. 3). Já ao que refere à teoria pedagógica, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica, haja vista que esta teoria está vinculada aos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que para Martins (2013), “[...] ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético”. (MARTINS, 2013, 270).

Nota-se que o curso assume uma linha metodológica histórico-crítica, fica expresso o vínculo com MHD e isto indica o caráter superador. O curso tem a finalidade de formar professor para Educação do Campo com foco nas questões políticas e pedagógicas no que tange a escola com turmas de classes multisseriadas e quilombolas. Este processo de formação “[...] é mais uma estratégia para elevar a qualificação docente e fazer face aos indicadores educacionais que apontam para a qualidade da educação básica na Bahia, em especial a Educação Básica no Campo” (UFBA, 2016, p. 3).

Elevar as possibilidades educacionais dos trabalhadores, elevar a função social da escola do campo denota superar as determinações provenientes das pedagogias do aprender a aprender que tem como eixo principal, formar em perspectiva não crítica, reproduzindo os interesses do capital.

Observa-se que tanto na justificativa, tanto em seus objetivos e na metodologia o PPP/UFBA apresenta o compromisso com a formação humana emancipadora e o compromisso com a superação da sociedade capitalista. Buscam, com já sinaliza Manacorda (2007), a formação integral, ou omnilateral dos sujeitos do campo. Isto fica evidenciado com a direta relação da proposta pelo PPP/UFBA com a pedagogia histórico-crítica e com a psicologia histórico-cultural. Assim, seu eixo norteador indica para formação, que se caracteriza por uma opção pedagógica munida de uma consistente base teórica, uma formação densa para os professores e conseqüentemente para os alunos das escolas do campo, instrumentalizando, a classe trabalhadora para acessar os pleitos históricos necessários a superação do modelo atual de sociedade.

Trata-se de buscar elevar as condições educacionais das escolas do campo, uma educação que supere o senso comum, que garanta o acesso e assimilação de conhecimentos eruditos, com fim principal de aparelhar o processo educativo para formar sujeitos novos capazes de compreender e se integralizar nas ações de libertação dos trabalhadores. Segundo o PPP/UFBA isto só é possível se os processos de trabalho pedagógico e de estudos seus objetivos esteja atrelado as teoria dialética.

[...] Desenvolver uma consistente base teórica materialista histórica dialética, com proposição pedagógica para as classes multisseriadas das Escolas do Campo, através de tempos pedagógicos na universidade (UFBA) e tempos pedagógicos de atuação nas escolas, nas comunidades, nos municípios. (UFBA, 2016, p. 4)

Esta proposição, estes compromissos assumidos nesta formação de professores pelo PPP/UFBA, indica que é necessário que os sujeitos se apropriem deste referencial teórico, dos seus fundamentos para que possam intervir de forma consolidada nas escolas de classes multisseriadas e quilombolas, visando à aprendizagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e promovam saltos qualitativos no processo de ensino e aprendizagens dos sujeitos do campo.

Ao inferir os objetivos específicos, verifica-se que os fundamentos da PHC, estão incorporados na formação dos professores, pois, parte a prática social e propõe à volta a prática social com outra perspectiva da realidade, um método de produção e de trabalho, de formação humana que de fato, garanta a humanização dos trabalhadores rurais camponeses que estão inseridos no campo. Esta realidade está em consonância com o referencial proposto que estão nos objetivos.

1 - Partir da prática social na escola e problematizar com os professores, gestores, estudantes, o trabalho pedagógico na Educação

do Campo, em especial as escolas multisseriadas que oferecem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, delimitando problemáticas significativas da metodologia do ensino das classes multisseriadas e apresentando proposições para o ensino e aprendizagem;

2 - Analisar, discutir e se apropriar dos fundamentos teóricos e da produção do conhecimento sobre a pedagogia histórico-crítica e sua aplicação nas escolas do Campo, em específico para as Classes Multisseriadas.

3 - Analisar, discutir e apresentar as possibilidades metodológicas crítico superadoras presentes na organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do campo que oferecem classes multisseriadas;

4 - Analisar e discutir, com base na Pedagogia histórico-crítica, o uso de tecnologias da informação e comunicação no campo para uma apropriada atenção às crianças das escolas do campo considerando suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

5 - Contribuir com a elevação do pensamento teórico – atitude crítica – dos professores das escolas do campo frente a projetos e programas para classes multisseriadas no campo.

6 - Elaborar projeto de intervenção pedagógica, de desenvolvimento de material didático em classe multisseriada voltados para alterar a cultura pedagógica da escola do campo, segundo a fundamentação da pedagogia histórico-crítica. (PPP, UFBA, 2016 p. 4)

Os objetivos indicam que o processo educativo e formativo busca ampliar e desenvolver o trabalho pedagógico em bases e fundamentos históricos e filosóficos críticos. Isto significa que estes objetivos carregam o posicionamento político ideológico, que visa a partir da escola do campo, situar o ser humano e a necessidade de postular outro modelo de escola e de sociedade, indica que a apropriação do conhecimento, sendo elemento vital para o desenvolvimento humano, propõe a escola como uma riqueza a serviço dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e apresenta a necessidade da produção da riqueza com o fim de emancipar a humanidade, além propor a necessidade que tem a escola de gerar um trabalho educativo com fim de humanizar, de elevar o pensamento teórico de formar homens e mulheres capazes de intervir no real.

O 5º objetivo denota para a função social da escola como uma possibilidade de vincular a ação educativa a o ato intencional de acesso a cultura humana historicamente acumulada. “Contribuir com a elevação do pensamento teórico – atitude crítica – dos professores das escolas do campo frente a projetos e programas para classes multisseriadas no campo” (IBIDEM, p. 4). Isto indica, um programa de formação que visa a partir da função social da escola, possibilitar a construção de uma teoria, capaz de humanizar os sujeitos.

Neste sentido, a proposição do trabalho final também se configura com a fundamentação teórica da PHC, pois, aponta para,

Elaborar projeto de intervenção pedagógica, de desenvolvimento de material didático em classe multisseriada voltados para alterar a cultura pedagógica da escola do campo, segundo a fundamentação da pedagogia histórico-crítica (IBIDEM, p. 4)

Cabe, ressaltar que os estudos acerca da psicologia histórico-cultural, realizadas por Martins (2013), afirma que a tese defendida por Vigotski (2001) e Saviani (2008), assinala que a educação escolar deve garantir o ensino de conhecimentos científicos, saberes do não cotidiano historicamente sistematizado de forma intencional para que seja um campo fértil de possibilidades transformadoras, portanto, “[...] a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções - de incidir nas *personalidades dos indivíduos*, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (MARTINS, 2013, p. 279, grifos da autora).

A organização da formação investigada no PPP/UFBA está assentada em estudos sólidos aprofundados em fundamentos que indicam a possibilidade de consolidar a desenvolvimento humano do educador e principalmente das atuais e futuras gerações que estão nas bases, nas escolas do campo. Sua organização metodológica através de um plano de estudo, do trabalho coletivo, de processos comunitários, de organização e de planejamento no chão da escola vai à direção da formação e a emancipação humana.

Pode-se ver esta questão no PPP,

O Curso Aperfeiçoamento está organizado em quatro (4) módulos sequenciados com 16 horas presenciais e 34 semi-presenciais em cada módulo buscando articular o conhecimento teórico-prático a partir da problematização, da análise dos fundamentos, das possibilidades epistemológicas, e das proposições superadoras. Estes módulos serão desenvolvidos através de seminários interativos, de oficinas de experiências e aprendizagens para a formação docente. Os módulos estão articulados em torno de quatro sistemas de complexos: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana. (UFBA, 2016, p. 05)

Isto evidencia os pontos nodais para a formação humana em especial para formação de professores, o vínculo do processo de formação com categorias principais

que se vinculam ao materialismo histórico dialético. Demonstra que a formação visa à superação da realidade capitalista, além de se articular em torno do trabalho educativo e visa o trabalho como fundante do ser social. O trabalho “é a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade e satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado”. (MARSIGLIA, 2011, p. 5) Sendo assim, o seu mérito encontra-se na ligação entre escola e produção do real, tornando-se base da educação socialista, isto é, uma atividade concreta socialmente útil.

Para Duarte & Saviani,

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais (DUARTE & SAVIANI, 2012, p. 20)

Deste modo, o PPP/UFBA busca resgatar o papel da escola na qual o trabalho do professor assume a tarefa de elaboração de uma pedagogia de transformação social revolucionária. Uma escola que tem intencionalidades ligadas à realidade dos sujeitos do campo e da cidade, levando em consideração as relações e os nexos produzidos e reproduzidos pelo sistema capitalista, que transforma tudo e todos em mercadorias, faz-se necessário sua superação. “Neste sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social” (IBIDEM, p. 23). Assim, o processo formativo/educativo possibilita a ampliação do conhecimento e vínculo dos professores com a possibilidade de outro modelo de trabalho pedagógico e conseqüentemente de outra sociedade.

A proposta pressupõe a formação do novo homem, capaz de compreender o antagonismo de classe que se configura na realidade, na exploração do homem sobre o homem e na exploração da natureza. A escola como um instrumento, com planejamento intencional, sistemático de transmissão, de elevação e de apropriação do conhecimento, busque a construção da sociedade comunista, livre da exploração e da expropriação do homem sobre o homem, “a perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico” (Idem, p. 28). Isto significa ter acesso aos bens espirituais que pode fazer o homem construtor de uma nova forma de produzir a vida.

A escola alicerçada nestas bases teóricas é uma escola de múltiplas possibilidades. Esta é a razão da formação preconizada pela no PET/UFBA, conforme o PPP (2016). “Trataremos do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (UFBA, 2016, p. 5). Este trato dado na formação da UFBA está em consonância com diz Saviani,

[...] a escola tem uma função de especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013, p. 84)

A proposta da Ação Escola da Terra no PPP/UFBA para as escolas especificamente de turmas de classes multisseriadas e quilombolas tem seu alicerce na pedagogia histórico-crítica, e visa atender de forma concreta as características e necessidades da educação, pois assegura um ensino de qualidade, rompendo principalmente com o paradigma estabelecido, que rege a educação na cidade e no campo, baseado num contraponto teórico-metodológico que poderá implicar na qualidade da educação nas escolas do campo formando a classe trabalhadora na direção de enfrentar a luta de classe tendo em vista, superar a classe dominante, romper com a sociedade capitalista e construir de forma transitória a sociedade socialista.

Assim, a educação escolar, para a pedagogia histórico-crítica é aparato ideológico da classe trabalhadora no que se refere ao domínio e acesso aos conhecimentos sistematizados mais desenvolvidos. As demarcações específicas do texto, analisa-se o trato didático pedagógico dado às seguintes dimensões teóricas: materialismo histórico dialético (MHD) e a pedagogia histórico-crítica (PHC) identificando o seu posicionamento na luta de classe na educação escolar.

A constatação, de que o PPP/UFBA tem vínculo com o materialismo histórico dialético e com a pedagogia histórico-crítica, caracteriza pela defesa da educação escolar e sua especificidade de socializar o saber científico em detrimento das concepções políticas do capital, que reproduz o conhecimento do cotidiano, alienado pelas pedagogias hegemônicas, que rebaixa o aprendizado e não considera a realidade capitalista e forma hegemônica de produzir a vida. Sendo assim, a defesa da PHC é por uma educação escolar que supere as contradições impostas pelo capital e desenvolva uma ação intencional e ideológica na formação das atuais e futuras gerações que estão

nas escolas do campo. Deste modo, “as ações educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, intencionalmente orientadas, para fins do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da capacidade de teorização, da elevação do pensamento teórico dos estudantes” (UFBA, 2016, p. 5).

Segundo Saviani,

[...] considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado (SAVIANI, 2013, p. 85)

Por conseguinte, na realidade atual de disputa de projetos antagônico, onde a classe dominante domina, a escola é seu aparato. Este processo se dá pelo esvaziamento dos conteúdos clássicos no processo de ensino. Firma-se opção pelo assessorio, pelo senso comum, pela filosofia da vida, pelo acidental (Saviani, 2013), em detrimento ao clássico, aos conceitos científicos, ao intencional, e neste sentido fica delimitado a luta de classe na educação escolar e na realidade atual.

Analisar o trato dado às categorias no PPP/UFBA, traz em seu eixo norteador bases teóricas que ganham força atualmente, no que se refere à formação humana, a partir da educação escolar, pois traz em fundamentos à possibilidade de acesso a ciência, ao conhecimento científico. Em sua formulação defende a escola do campo como instrumento de elevação da consciência.

Neste sentido,

A Pedagogia **histórico-crítica** para classes multisseriadas, considera parâmetros teórico-metodológicos do materialismo-histórico-dialético, da teoria psicológica histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica. Esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da Educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado de Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2016, p. 3).

Verifica-se que a proposta do PPP/UFBA, busca criticar a realidade pedagógica das escolas do campo e elevar as condições da organização do trabalho pedagógico nas turmas de classe multisseriadas e quilombolas, indica ainda que a formação de professores norteadora por estas pedagogias pode ser um instrumento de enfrentamento ao

esvaziamento da cultura e do rebaixamento da formação dos trabalhadores, assume teoria do conhecimento que se contrapõe as teorias e pedagogia disseminada pelo capital e afirma que “a instrução desponta como condição para o desenvolvimento” [...] (MARTINS, 2013, p. 278).

Isto significa que a escola tem em sua matriz formativa que garantir o desenvolvimento dos seus estudantes. Possibilitar que sejam desenvolvidas as máximas potencialidades dos alunos, sendo isto condição primeira para a ampliação de suas funções psíquicas superiores, preparando deste modo as atuais e futuras gerações para intervir na construção de uma sociedade livre do capital.

As formulações do programa em análise, bem como a formação apontada no PPP/UFBA, sua organização teórica metodológica, apresenta coerência com a base marxista de educação. Tem seu vínculo intrínseco com o trabalho educativo, com a formação da consciência humana, tendo como possibilidade de conceber, de formar um novo ser social.

Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos. (MAZZEU, 2014, p. 1).

Assim, o processo teórico-metodológico nutre avanços significativos na ação pedagógica. Ancorar-se nesta pedagogia, significa afirmar o caráter contra hegemônico, disputa de projetos societários e formação humana integral. Com base nisto, Mazzeu (2014), assinala que o trabalho educativo objetiva o estabelecimento de uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto à formação do educando como indivíduo singular, quanto à produção e reprodução da própria sociedade.

Deste modo, buscou-se na análise compreender na proposta do curso, os fundamentos, as concepções de ser humano, sociedade, projeto histórico, organização metodológica e o processo de formação dos sujeitos do curso e seu alinhamento com as referências marxista. Isto se apresenta, pois o PPP/UFBA, diz que

Conforme o materialismo histórico-dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser

investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica (IBIDEM, p. 2).

De acordo com o documento estudado, toda a ação foi realizada em módulos de estudos, com objetivos e intencionalidades definidas: formar a classe trabalhadora para o embate teórico-metodológico com os elementos desenvolvidos pela classe dominante, frente às teorias do aprender a aprender. Assim, a proposta do planejamento critica a base epistemológica, na qual os professores do campo historicamente acessaram. Logo, a organização do trabalho pedagógico, vislumbra momentos de intervenção na prática para garantir o conhecimento e possibilitar o acesso aos clássicos, conhecer como está organizada a sociedade capitalista e o modelo de formação desejado e implantado por ela.

Como sinaliza o PPP em questão,

O curso terá períodos de concentração com atividades em sala de aula, aqui denominado “momento de interação pedagógica – MIP” (Interação entre Conhecimentos clássicos já produzidos e as experiências práticas dos envolvidos no processo pedagógico sob a condução e participação ativa dos professores da rede pública que participam do curso como monitores e tutores) TEMPO UNIVERSIDADE. Momentos de Interação no Trabalho (MIT) é o período de intervenção prática. Interação com a prática, com seu processo de trabalho, com as ações existentes em sua área de abrangência, auto-condução mediante roteiro e orientação do supervisor/preceptor monitor/tutor) no qual serão realizadas as atividades de intervenção prática com supervisão em campo. Interação entendida como aplicação dos conhecimentos teóricos clássicos estudados no Tempo Universidade (UFBA, 2016, p. 5).

Este procedimento metodológico buscou propiciar aos participantes deste programa uma formação densa, além de ser uma experiência singular. Aulas sobre a pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural foram ministradas pelos autores<sup>77</sup> das obras, ou seja, dos referenciais teóricos. Do mesmo modo que o planejamento dos tempos escolas também foi realizado pelo coletivo de autores em parceria com os professores formadores. Isto teve a intenção de permiti uma articulação para que a teoria ao mesmo tempo em que fosse debatida e estudada, também fosse planejada e vinculada à prática concreta do chão das escolas do campo. Assim, tratou da

---

<sup>77</sup> Coletivo de Autores: Dermeval Saviani; Lígia Marcia Martins; Newton Duarte; Ana Carolina Marsiglia Galvão

transmissão dos conhecimentos vivos, atualizados e necessários para a humanização da classe trabalhadora.

De acordo com o planejamento, o primeiro módulo do processo educativo partiu da história das tendências pedagógicas no Brasil e suas implicações na escola pública atual, a partir de (SAVIANI, 2013, SAVIANI (2011); (DUARTE & SAVIANI (2012). O PPP indica que, “[...] levará em conta a linha da história e os estudos sobre ideias pedagógicas no Brasil. Estudos críticos sobre as pedagogias não-críticas, críticas-reprodutivistas e destaque para as pedagogias críticas entre as quais a pedagogia histórico-crítica” (IBIDEM, p.6).

Assim, o primeiro módulo teve a intenção de criar as condições para ampliar a partir das ideias de Saviani & Duarte, sobre a história da pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade concreta de transformação do trabalho educativo, pois esta busca responder a essas indagações, num exercício da lógica dialética e numa visão histórica. E nisto se configura a natureza e a especificidade da educação, a “criação do mundo da cultura”, do trabalho não material socialmente útil. Da valorização dos conteúdos clássicos. “Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13). Garantir que a escola cuide do conhecimento elaborado, que garanta o desenvolvimento humano e sua emancipação.

Neste sentido, a função social da escola, como afirma Saviani (2013) “[...] é mostrar a face visível da lua”. Sua especificidade de escola e de educação que se refere aos “[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob aspectos de elementos necessários a formação humana” [...] (IBIDEM p. 20). Neste contexto, a consolidação destes objetivos, promove o amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se tornam instrumentos de emancipação humana, instrumentos que postula o homem, “omnilateral”.

Destarte, fica evidenciado nos módulos subsequente que a organização do trabalho pedagógico visava garantir que os professores cursistas se apropriassem do conhecimento dos elementos necessários para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, com vista a entender as:

As dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento. (PPP, 2014, p. 6)

Este processo visa garantir os saltos qualitativos que possibilitam a compreensão que o homem tem uma natureza histórica social e, para isso, é preciso aprender. A defesa de Martins (2013), é que na escola, os seres humanos desenvolvem o tempo, hábitos, atitudes conceitos, valores, socialmente aprendidos, a escola esta na vanguarda no processo de humanização. Segundo Martins (2013), as ideias de Vigotski, apontam para o desenvolvimento humano e radica das aprendizagens e das relações históricas e sociais dos sujeitos.

A tese defendida por esse autor consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais contradições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura. (MARTINS, 2013, p. 278)

Neste sentido, a concepção defendida pela autora, parte do princípio que o desenvolvimento humano está atrelado à aprendizagem. E esta está totalmente vinculada à apropriação dos signos da cultura humana, ou seja, na apropriação dos conhecimentos científicos, clássicos, intencional, em condições máximas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a proposta do PPP/UFBA, se ancora nas afirmações de Martins (2013), que afirma que tanto Saviani, quanto Vigotski, postulam e defendem, cada um em tempo, que a educação escolar atrelada aos conhecimentos científicos, eruditos, artísticos e filosóficos vai possibilitar uma aprendizagem emancipadora. (MARTINS, 2013, p. 278 – 279).

Conhecer de forma sistemática como se deu o processo educativo, sua intencionalidade, vinculadas a desenvolver as necessidades da burguesia que se consolidou no Brasil, a partir de um processo de exploração das forças dos trabalhadores, tornou-se uma arma na mão dos professores, munidos de uma pedagogia crítica e emancipadora construir nos limites da realidade, uma nova organização da escola, que supere as perspectivas das pedagogias vinculadas ao capital.

Por consequência, Martins & Marsiglia (2015), ao debater a formação humana a partir do processo de alfabetização, indica a necessidade de superar as pedagogias hegemônicas. Estas pedagogias retiram da escola a transmissão do conhecimento sistematizado, do saber científico erudito, em bases sólidas e transformadoras.

Então, ao trabalhar os processos de alfabetização e letramento<sup>78</sup> (com os professores participantes do curso), para as escolas de turmas multisseriadas e quilombolas do campo, pressupõe a organização de um trabalho pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítico e na psicologia histórico-cultural para que supere de forma objetiva as perspectivas construtivistas de alfabetização e de desenvolvimento humano. Assim, segundo as autoras, “dominar a leitura e a escrita é condição *sine qua nom* para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada” (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p. 1)

O trabalho educativo desenvolvido na ação PET/UFBA no módulo III, indica em sua referência, a base marxista e busca o pleno desenvolvimento das futuras gerações referenciado em uma teoria marxista. Para MARSIGLIA & MARTINS, é necessário que a criança comece seu processo de aprendizagem tomando como referência a prática social inicial pensando concretamente e, chegue à prática social pensando abstratamente. Este processo se vincula ao PPP/UFBA, pois os conteúdos tratados, os temas estudados o que deve ser apropriados no processo de alfabetização tem como “[...] eixo norteador concepções de desenvolvimento e aprendizagem (Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Critica)” (UFBA, 2016, p. 12).

Neste sentido,

[...] a seleção dos conteúdos escolares, deve ter como critério os conhecimentos clássicos, como aqueles que são modelares, exemplares, que se firmam como mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p. 83),

Portanto, este processo direcionado e sua intencionalidade busca elevar as possibilidades da classe trabalhadora, garantir no processo educativo, no caso o processo de alfabetização, o acesso aos princípios para a organização do ensino, considerando as relações mais gerais da relação trabalho-capital, e as específicas do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas e quilombolas. Mas sem perder de vista o processo de alfabetização dos sujeitos.

Formar professores nesta perspectiva é uma possibilidade de ampliação do saber científico, um modelo pedagógico crítico, intencional, uma teoria socialista de educação

---

<sup>78</sup> Nessa direção, um enfoque calcado na PHC dispensa apologia de um suposto “letramento” como sinônimos de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita. (MARSIGLIA & MARTINS, 2015, p. 73)

a serviço da luta dos trabalhadores e trabalhadoras. Logo, verifica-se que o processo educativo está diretamente vinculado as teorias críticas da educação alicerçados na perspectivas superadoras, contra hegemônica como instrumento de luta pela superação da sociedade capitalista.

Para Duarte,

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de qualquer coisa pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (DUARTE, 2001, p 24)

Assim, nesta correlação de forças, faz-se necessário e urgente no chão concreto da escola, superar a realidade atual que esvazia o conhecimento científico da escola, que negam direitos e possibilidades de emancipação humana. Investir na formação de professores, na gestão educacional que favoreça a participação crítica da realidade, “é intenção política alterar significativamente o trabalho pedagógico na perspectiva da educação emancipatória” (UFBA, 2016, p.8).

Este processo define-se pela organização curricular do curso e aponta para hipóteses que norteiam o PPP/UFBA para uma proposta de formação de professores para as escolas do campo na Bahia, que apresenta princípios e indícios de sua vinculação com uma formação que se ancora na “necessidade de alteração da base teórica que estes professores dos municípios baianos estão atuando com programas de formação de formadores de base epistemológica relativista e pedagogia escolanovista” (UFBA, 2016, p. 2).

Ainda segundo o PPP/UFBA, conforme quadro acima,

O Compromisso da Universidade Federal da Bahia com a formação continuada dos professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital (IDEM. p. 2)

Ao retomar os compromissos da ação PET/UFBA, é possível levantar em que bases teóricas foram desenvolvidas no programa na Bahia. Sua intencionalidade a partir de consistentes bases teóricas, fundamentos políticos pedagógicos em vista de

potencializar o ensino dos camponeses, nas escolas de turmas de classes multisseriadas e quilombolas.

O PPP/UFBA, reforça que o processo de formação ocorreu em quatro momentos, (períodos) de estudos, na alternância pedagógica, legitimados pelos princípios marxistas e seu vínculo com a abordagem histórica crítica para formação de professores. Os conteúdos abordados, mesmo nos limites da realidade capitalista, foram sobre o a concepção de Educação do Campo, modo de produção e trabalho; trabalho e formação humana e PHC; desenvolvimento do psiquismo humano; ontologia do ser social; teoria do conhecimento ensino e aprendizagem; função social da escola; Alfabetização na perspectiva construtivista a e na perspectiva da pedagogia histórico crítica para as turmas de classes multisseriadas; concepções de aprendizagens para a PHC; pesquisas e práticas pedagógicas na Educação do Campo; Prática Pedagógica, Planejamento de Ensino e o trabalho com as áreas do conhecimento, um conjunto de conteúdos que indica um processo crítico de educação.

Ao verificar-se o plano de estudos, no caso a propostas de questões<sup>79</sup> a serem estudadas em cada módulo, indica um processo educativo vinculado aos fundamentos da PHCs, pois, são pontos nodais, que o coletivo de professores formadores, professores tutores e cursistas, acessam, sendo pilares centrais na formação, considerando promover o domínio da teoria em estudo.

Este programa de estudos, foram baseadas e de acordo com os livros estudados. Pressupõe que os cursistas através das sucessivas aproximações, da participação nas aulas, nas leituras e sínteses das obras, dos encontros no plano executado no tempo comunidade, apropriem-se de um grau de consciência que compreenda as principais tendências pedagógicas no Brasil ligadas ao aprender a aprender, e sua necessária superação, além de compreender a natureza e a especificidade da educação e função social da escola, bem como, campo da Educação do Campo. O PPP/UFBA, demonstra que as questões da pedagogia e da psicologia mostram a direção que a formação visa atingir, que tipo de ser humano o projeto busca formar.

Nesta direção,

As dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social

---

<sup>79</sup> Segue em anexo

da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento. (UFBA, PPP, 2016, p. 6)

Outro ponto a destacar no PPP/UFBA, é o eixo norteador que direciona o trabalho pedagógico na formação de professores para as turmas de classes multisseriadas na Educação do Campo, a concepção de desenvolvimento de aprendizagem. Este processo de formação indica que o trabalho é fator de produção da existência e como condição de humanização, é a perspectiva ontológica do ser social. “A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem serão tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento” (idem, p. 12).

Por conseguinte, a formação dos professores segue a linha do MHD, e busca elevar as bases do trabalho pedagógico, a gestão e coordenação escolar, buscando incidir sobre as políticas de formação orientadas pelas pedagogias do capital. Diante disto, ao inferir a análise dos aspectos teóricos, metodológicos, verifica-se avanços significativos visto que, a proposta traz uma nova síntese, uma nova fundamentação para a educação e a formação dos trabalhadores. Estes avanços históricos parte e se baseia nas proposições de Saviani (2011).

Neste sentido, o autor, ao explicar as proposições históricas críticas, aponta que, a educação é um trabalho educativo e parte do método, denominado, de métodos de ensino. Este método é fundamente que perpassa pelo desenvolvimento do curso sendo este vital para o processo da Educação do Campo.

Quanto ao método didático – método de ensino, denominado de método da prática social, vamos nos valer da proposta metodológica histórico-crítica apresentada por SAVIANI (2003) que apresenta cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social é alvo da problematização, e este é o segundo momento da metodologia, em que os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social é o terceiro momento da metodologia, a instrumentalização. Neste momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação, seja pela transmissão direta ou pela indicação de meios de investigação. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana. A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir

da problematização e da instrumentalização é realizada como catarse, sendo este o quarto momento da metodologia. É o momento da criatividade, no qual se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. O retorno do pensamento à prática social é o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintético sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico (IDEM, p. 7).

Destarte, organizar o ensino a partir do plano social, na direção de elaborar as possibilidades de enfrentamento da educação e das políticas hegemônicas, através da organização do estudo através do método e ensino, proposto por Saviani, consiste em ter como eixo o trabalho coletivo com os autores auto-organizados, tendo como referência o conhecimento científico.

Assim, ao partir da prática social, o passo principal é compreender como está organizado a sociedade atual, como no processo de ensino aprendizagem, ter visão de mundo, e conhecer as disputas existentes no campo da Educação do Campo. Assumir esta dimensão do trabalho educativo no trabalho pedagógico, o processo é problematizado e elevado para outro patamar. Problematizar a realidade através do trabalho educativo significa conhecer as disputas pela terra, o domínio do capital da consciência humana e o papel vital do agronegócio e da elite agrária sobre o homem do campo. Esta dimensão da luta deve ser impregnada no PPP de programa de formação.

Nesta direção, a escola passar a ser um instrumento de elevação das possibilidades dos camponeses, pois, ao inserir no seu cotidiano os conhecimentos do não cotidiano, conhecimentos científicos e ao desenvolver o trabalho pedagógico nas referências marxistas, provoca a volta dos camponeses à prática social em outro patamar, com condições de intervir na realidade, na luta social que perpassa na Educação do Campo.

Portanto, há fortes indícios que a proposta em questão busca na ação pedagógica, o trabalho educativo, objetiva a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função social da escola, porém apresenta-se limites, quando se considera a Educação do Campo e a questão agrária

Neste contexto, ao buscar o diálogo com a concepção de Educação do Campo e as referências em análises no PPP/UFBA, vislumbra limites que devem ser

considerados na formação de professores para Educação do Campo. É necessário considerar o projeto histórico da Educação do Campo e seu vínculo com a questão agrária, verificando em que medida esta realidade perpassa no PPP do PET/UFBA, em seu processo formativo.

A Educação do Campo representa um modelo de educação contra hegemônico, se posiciona atualmente, contra o modelo e a característica de educação para a população camponesa desenvolvida pelo Estado capitalista. Mesmo estando na agenda do Estado, que pressionado pelos movimentos sociais, nos embates entre capital e trabalho, na disputa de projetos e de espaços de direitos, desenvolvê-la em meio ao movimento tenso e neoliberal de educação, traz grandes dificuldades. A Educação do Campo se ancora na perspectiva de enfrentamento à questão agrária, no protagonismo dos movimentos sociais e na luta histórica pelo acesso e o direito a terra. A posição histórica da Educação do Campo está no bojo da disputa de projetos societários.

Segundo Santos (2015),

É nessa conjuntura que se situa o enfrentamento das classes sociais: elas disputam distintos projetos de sociedade. Assim, para formar professores no intuito de fortalecer a classe trabalhadora e, em especial, a classe trabalhadora camponesa na luta pela reforma agrária e por outro projeto de sociedade, se requer que estes compreendam a conjuntura na qual a concepção de Educação está inserida. Assim, a Educação do Campo enquanto proposta superadora da questão agrária precisa ser problematizada. (SANTOS, 2015, p. 79)

Estas características e concepções são fulcrais na temática da Educação do Campo. Na prática social do campo, é necessário que os professores conheçam estas especificidades do campo, os enfrentamentos diários na disputa de um projeto histórico. Na inferência realizada verifica-se que o PPP/UFBA, apresentam limites quando no aprofundam o contexto e movimento de enfrentamentos diários para construir a Educação do Campo na realidade social e sua entisico pacto com a classe trabalhadora e dos movimentos sociais do campo no Brasil. O PPP (2106)

Apresentar as especificidades do processo de trabalho, para que os professores se aproximem do materialismo histórico-dialético focando quatro eixos fundamentais: a Concepção de Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da escola do campo, Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo para as Escolas do Campo e o Financiamento das escolas do campo (UFBA, 2016, p. 06)

Verifica-se, no entanto, que o PPP/UFBA se articula em bases críticas, porém não aprofunda as relações e os nexos com as práticas e com as lutas dos trabalhadores do campo na defesa da questão agrária, na concepção de Educação do Campo e suas vicunlações com os movimentos sociais.

A partir do que foi explícito, nota-se que não consta na discussão da formação deste módulo os elementos referentes à questão agrária e a questão da Educação do Campo projeto político dos camponeses organizados na luta. É notório que as questões socioespaciais camponesas têm seus determinantes históricos e sociais. Portanto, o conflitos do campo perpassa por disputas socioterritoriais resultadas de uma estrutura fundiária que concentrou a terra nas mãos de uma pequena elite de origem portuguesa em detrimento do acesso à terra por afrodescendentes e indígenas.

Pode-se então, questionar levantar hipótese sobre o trabalho educativo proposto pela PPP/UFBA e trazer as seguintes questões: qual a contribuição deste processo formativo expresso no PPP para a formação de professores de escolas de turmas de classes multisseriadas e para a Educação do Campo? Quais são os limites e possibilidades?

Neste sentido, a defesa da escola do campo se articula no bojo da luta da Educação do Campo e isto considera a força motriz dos camponeses, que inseridos nos movimentos, ou em seus quilombos enfrentam o capital e forma como o capital amplia o domínio e a concentração da terra e sua forma brutal de expropriação dos trabalhadores.

Neste sentido, o movimento da Educação do Campo, vai além da escola, ela,

[...] se insere na conjuntura das lutas revolucionárias, posicionando-se contrária ao modelo de sociedade capitalista. Ela analisa a realidade, identifica as contradições e propõe a superação. Contudo, a concretização das suas ações depende da concepção que o professor formará. Essa formação precisa ser consolidada nos pilares de um método que permita uma consistente base teórica, com consciência de classe e formação política, sendo que a realidade precisa ser compreendida enquanto totalidade, possibilitando que o professor se torne um militante cultural e se insira nas lutas revolucionárias. (SANTOS, 2015, p. 80).

Logo, ao buscar o diálogo com a concepção de Educação do Campo em Santos (2015), e as referências em análises no PPP/UFBA, verifica-se em seus eixos formativos e nas suas conferências “introdutórias”, que a Educação do Campo e o

vínculo com a questão agrária, não se aprofundam. Fica evidenciada a centralidade na escola do campo e na sua dimensão político pedagógico. Na perspectiva da Educação do Campo, a escola é parte da vida dos movimentos sociais,

Por isso, o projeto de escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência á expansão capitalista em seus territórios (MOLINA & SÁ, 2012, p. 326)

Destarte, verifica-se ainda no quadro anterior que na metodologia do PPP/UFBA, aponta para uma vinculação com a relação da população camponesa, quando traz a agroecologia, modo de produção, agricultura familiar, trabalho e a formação humana, mediada por práticas educativas no entorno da escola fundamentada na PHC. Aqui, se pode observar que ao inferir a análise que elementos que na sua lógica histórica, faz-se necessário avançar na proposição da escola e do projeto de Educação do Campo em sua concepção e ligação com os movimentos sociais e enfrentamento da questão agrária. Ressalta-se, a partir do quadro abaixo, mesmo indicando uma formação crítica, elementos essenciais para o projeto de campo, não estão presentes nas palavras e nem suas concepções e princípios em sua justificativa, nos objetivos e na metodologia

PPP/PET/UFBA	Movimentos sociais	Educação do campo	Questão agrária
Justificativa	Não aparece	Aparece 7 vezes, mas não discute a concepção e seus princípios.	Não aparece
Objetivos	Não aparece	2 vezes, também não aprofunda.	Não aparece
Metodologia	Não aparece	É citada uma vez.	Não aparece

Quadro organizado pelo autor (2018)

Ao confrontar esta realidade com a afirmação de Santos (2015), observar-se que força motriz do movimento por Educação do Campo e indica a disputa de projeto agrário defendido pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras no Brasil. A Educação do Campo representa o antagonismo de classe, representa a luta contra a exclusão, por acesso a terra por outro modelo de sociedade. E isto precisa ser estudado, vivido e indicado em projeto que visa formar os trabalhadores do campo.

Concorda-se que o PPP em análise é referenciado em teorias sólidas, em uma pedagogia revolucionaria, porém isso não basta, é necessário inserir a as categorias de fundamento da educação campo, como instrumento que ampare a prática social final. Ao voltar a prática social, tanto os professores quanto os alunos devem, munir-se da prática social e das disputas travadas pelos movimentos sociais na busca da superação da realidade imediata e atual.

Araújo (2007), ao estudar e analisar as práticas educativas do MST verifica que a formação continuada de professores, deve compreender o processo para além da formação teórica, é preciso se inserir nas lutas históricas dos movimentos sociais, marchas, enfrentamentos agrários, lutas por reforma agrária, pela agroecologia, pelo acesso a terra.

Desse modo é possível observar como o MST, através do seu coletivo de educação, compreende a formação continuada dos professores, que não está restrita à formação teórica, mas, além disso, há uma intensa participação nas atividades do Movimento, permitindo aos educadores vivenciarem a dinâmica do MST na sua totalidade. O processo de construção de uma escola diferenciada com características diferenciadas impõe a necessidade de uma capacitação permanente e contínua, uma formação que assuma a totalidade de vivências e experiências que se apresentam para os educadores. (ARAUJO, 2007, p. 85)

Portanto, ao partir da prática social, o PPP, precisa considerar esta realidade onde estão inseridos os professores do campo. Espaço de disputas antagônicas, que está para além da escola, e que precisa estar presente no processo de formação continuada onde a lógica hegemônica, a dominação do capital está presente na vida cotidiana dos sujeitos. Assim, visualizar a formação para além da sala de aula, visando superar a necessidade imediata que tem os professores no trabalho pedagógico da escola e, de forma concreta inseri-los na luta cotidiana dos trabalhadores do campo, que perpassa fundamentalmente superar os interesses do capital agrário que disputa a propriedade privada da terra e da vida e propõe os caminhos que são seguidos pela sociedade.

Ainda sobre esta questão, os estudos realizados por Araújo (2017), a cerca da formação continuada de professores, trata da questão da deficiência e dos limites que se configuraram na realidade. A formação não possibilitou a inserção dos professores nas ações e processos agrários que estão fortemente marcados no entorno da escola do campo, [...] “é imprescindível que os professores de escolas de assentamento não estejam presos apenas à sala de aula, mas que se façam presentes em outras atividades do MST” (Idem, p. 91). Esta realidade, precisa também ser desenvolvida nas escolas do campo, para que de fato, possam viver e se inserir no projeto histórico defendido pela Educação do Campo.

Neste sentido, é fundante articular a formação teórica propagada pela formação de professores com a luta histórica dos movimentos sociais, além de propiciar o acesso ao debate e a participação nas ações e temáticas que envolve a questão agrária no chão

concreto da escola. “Entende-se que a questão agrária é definidora da correlação de forças que se estabelece entre capital e trabalho”. (RODRIGUES, 2015, p. 21). Resgatar esta citação indica o caminho que um projeto de formação de professores para a educação e para escola do campo deve se inserir.

Portanto, um programa de formação de professores, precisa está arraigado nesta direção, que compreenda o movimento onde está inserido o capital, que circula a escola e povo do campo, desconstruindo de forma concreta os passos dados pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais, disputando a terra com sua força hegemônica, expropriando e tirando a vida dos trabalhadores.

Um processo educativo contra hegemônico para Educação do Campo deve imprimir estes temas na formação humana. Uma Formação teórica sólida e transformadora deve ressaltar e indicar às disputas de projetos, a concepção de educação e de escola do campo, à questão agrária, historicizar as disputas pela terra no Brasil e as lutas dos movimentos sociais pelo acesso a Educação do Campo e principalmente pelo acesso a terra, assumir o conhecimento teórico, científico, mas também se impregnar das ações na prática concreta. É neste bojo, que deve apontar o PPP/UFBA, além da formação humana densa, promover o link disto, com a realidade da disputa antagônica para construção de projeto de campo.

Pode-se ainda, considerar que esta proposta de formação continuada de professores para Educação do Campo, a partir da análise do PPP/UFBA, precisa reconhecer, ainda mais, que este é um processo em disputa, pois, existem diversos outros programas de formação de professores, balizados nas teorias pedagógicas do aprende a aprender. “o currículo de formação de professores no Brasil está cotidianamente em disputa”.

As reflexões apresentadas por MAZZEU (2011<sup>80</sup>), nos leva a reconhecer que a política educacional e a formação de professores tem finalidades definidas pelos organismos internacionais. Ao avaliar instrumentos instituídos para garantir estas políticas, a autora destaca que todo este processo tem a finalidade de atender a necessidade do mercado.

---

<sup>80</sup> Os estudos buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, tomamos como objeto os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, MEC, SEF, 1998) e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, CNE, 2001, 2002), além de documentos elaborados por organismos internacionais e regionais, que serviram de referência à reforma educacional brasileira. (MAZZEU, 2011, P. 147)

Em suas palavras,

O documento observa a necessidade de investimentos em reformas dos sistemas de ensino com a finalidade de adequá-los à oferta do conhecimento e habilidades específicas à restauração do sistema produtivo, dentre os quais se destacam: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade de adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição priorizando a educação básica para o desenvolvimento delas. (MAZZEU, 2011, p. 150)

Processo político pedagógico que se configura na alienação, exploração e a expropriação do trabalhador. Centrada na pedagogia do capital, que a todo tempo que formar um trabalhador condicionado as mudanças e as necessidade de formar “[...] indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia” (Idem, p. 151). Os organismos internacionais, como, Banco Mundial, UNESCO e outros, investem na formação deste novo trabalhador adaptado ao mercado, que recebe uma educação não crítica, aligeirada e tornou-se apenas um instrumento de controle do capital.

Segundo a autora, o projeto do capital, financiado e endossado pelo grande mercado e seus aparatos, embasados pelas pedagogias do aprender a aprender, referenciada pelos pilares da UNESCO, os chamados pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (rebanho disciplinado), e a pender a ser, forma a classe trabalhadora como a classe servidora da burguesia e, neste sentido, a escola, o processo formativo educativo, tem papel central.

Segunda a autora,

Com relação à preparação do professor, o relatório<sup>81</sup> endossa as orientações do Banco Mundial, quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vista à resolução de problemas) como eixo articulador dos processos formativos, tendo como norte a reflexão sobre a prática. (Idem, p. 154)

A autora traz significantes análises na formação de professores no Brasil, deixando claro e evidente a finalidade da política educacional e a formação de professores no território brasileiro, seja ela inicial ou continuada. Manter a estrutura burguesa de dominação.

---

<sup>81</sup> [...] relatório para UNESCO elaborado, pela comissão internacional sobre Educação para o XXI, sob coordenação do Economista Francês Jacques Delors. (MAZZEU, 2011, p. 1520)

Suas explicações a respeito das formulações na formação de professores, balizadas, nos instrumentos oficiais, nos relatórios e nas intervenções dos organismos internacionais, promove na realidade uma formação esvaziada de conhecimento, em bases teóricas limitadas que não possibilita enxergar as contradições impostas pela sociedade capitalista.

O “aprender a aprender”, que fundamenta e capitania o projeto de educação na realidade atual, grosso modo, está inserido nas políticas oficiais do estado e busca formar o trabalhador pronto para atender as necessidades do mercado. “Desse modo, atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade para atender sempre, apresentando o aprender a aprender como uma característica do ser profissional” (Idem, p. 159). Este “atender sempre”, sugere a reprodução da sociedade atual e a efetivação de professores e trabalhadores sempre abertos para se moldar as necessidades geradas pelo grande capital internacional, que dita o ritmo de vida em nossa realidade.

No que se refere ao alinhamento com organismo multilaterais, os documentos apropriam-se dos mesmos conceitos orientações metodológicas preconizadas para a formação docente, pautados pela formação por competências e pelas práticas reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica. (Idem, p. 161)

É neste contexto de disputa, que foi construído o PPP do PET/UFBA. Uma possibilidade de proposta de formação em meio às necessidades do projeto de sociedade capitalista, que tem objetivos claros na dominação dos trabalhadores, além do uso da força e da força política, o projeto educacional, tem função específica de produzir um trabalhador seja no campo material, seja no campo imaterial, incapaz de reagir e disputar o projeto de sociedade.

Para a autora,

Tomar como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial incide na impossibilidade de reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional. (Idem, p. 164)

Saviani (2011) chama atenção para a realidade e para as contradições do modelo oficial de educação no Brasil, mesmo que nos governos populares de Luiz Inácio Lula da Silva e da Dilma Russef, quem determinou as proposta de educação, foram os

organismos internacionais. Segundo o autor, nosso projeto de educação é limitado e contraditório, pois, a ausência de sistema de educação capaz de referenciar um projeto de educação a ponta para a incoerência prática pedagógica e isto impossibilita o caminho seguro para a formação humana.

A falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria porque, obviamente, se a prática é o critério de verdade da teoria, eu formulo em nome da teoria determinados conceitos, determinadas hipóteses, mas isso precisa ser posto em prática para provar a sua validade e para saber-se em que grau ela de fato responde às necessidades em razão das quais foi proposta. (SAVIANI, 2011, p. 109).

O estudo realizado pelo autor demonstra que este limite histórico é dos principais problemas para viabilizar um projeto de educação, desenvolver a “materialidade pedagógica” que de fato tenha sentido emancipador na vida dos sujeitos. “Então, o primeiro grande problema que me parece entrave prático ao avanço da teoria é o fato de nós não dispormos de um sistema de educação em âmbito nacional” (Idem, p. 109).

Para o autor, outro ponto crucial para elaboração de projeto de crítica de educação, de efetivação da transposição da teoria para prática é falta de um projeto de “material de organização e de mobilização do sistema e das escolas”. Segundo o autor, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, considera que a teoria tem seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade na prática.

Em outros termos, para enfrentar a situação acima descrita, [...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados (IDEM, p. 116).

Este é um desafio de classe que requer da classe trabalhadora um profundo envolvimento com as formulações do sistema de educação, vinculando o projeto de educação ao projeto histórico de sociedade.

Por fim, são os desafios da descontinuidade nas políticas públicas, que atualmente assombra a realidade, pela falta de financiamento convincente, do congelamento dos gastos públicos no âmbito da educação e pelo avanço da dominação do capital. Para o autor, para que haja avanço nas práticas pedagógicas estes problemas

devem ser enfrentados, através da luta política, pela mobilização e pela pressão aos governos.

Nesta direção, as afirmações de Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013), no artigo, A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras, ao fazer a análise da educação básica, técnica e superior, e em especial a formação de professores<sup>82</sup>, demonstrando o fracasso da educação na realidade atual, a partir da prática, da estratégia e da tática, utilizada pelo capital. Segundo as autoras, naquele momento da história eram 28 cursos<sup>83</sup> em andamento, de formação de professores no Brasil, carregados das mais diversas ideias pedagógicas hegemônicas.

Podem-se acrescentar outros programas que na base, como; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) provocam uma grande miscelânea no processo de formação de professores. Isto indica que os programas e projetos em suma, reproduzem os interesses de classe, traz em seus projetos as múltiplas determinações que é os estado capitalista e seu amplo projeto de dominação.

---

<sup>82</sup> O diagnóstico sobre o fracasso da Educação no Brasil, apesar de todos os esforços empreendidos pelas políticas de governo nos três últimos mandatos (Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff), pode ser traçado a partir de dados advindos de diferentes fontes, entre as quais mencionamos: dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), do PNERA (Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dados do Dossiê MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra), do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação) e da Comissão Especial instituída pelo MEC para estudar medidas para superar a falta de professores no Ensino Médio. (TAFFAREL, RODRIGUES E MORSCHBACHER, 2013, p. 68).

<sup>83</sup> 1. PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas; 2. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; 3. OBEDUC - Programa Observatório da Educação; 4. PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica; 5. Programa Novos Talentos; 6. Universidade Aberta do Brasil (UAB); 7. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 8. PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; 9. Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 10. PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola; 11. PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 12. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; 13. Programa Escola Ativa – Educação no Campo; 14. Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo; 15. PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena; 16. Rede UAB de Educação para a Diversidade; 17. LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores; 18. PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial; 19. PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; 20. Pró-Letramento; 21. Rede Nacional de Formação de Professores; 22. Pró-Licenciatura; 23. Pró-Infantil; 24. Observatório da Educação Escolar Indígena; 25. Programa de Licenciaturas Internacionais; 26. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA; 27. Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira; 28. Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem. (IDEM, p. 70).

Diante desta realidade, pode-se afirmar que o PPP/UFBA, por mais que se desenvolva em consistentes bases teóricas, que esteja vinculado ao materialismo histórico dialético, que as teorias educacionais e as teorias pedagógicas sejam progressistas, este programa se dá na aba do Estado, e nesta direção, averigua-se que nos dados da realidade da formação inicial ou continuada de professores no Brasil, acontece em meio a programas e projetos sem continuidade, com baixos investimentos, com políticas compensatórias e adaptado a política neoliberal com as múltiplas determinações que é os estado capitalista.

Portanto, é preciso continuar na trincheira, propesctando novos rumos para educação e principalmente para a Educação do Campo, vinculados a consistentes bases teóricas marxistas, continuar no enfrentamento ao modelo de campo financiado pelo capital agrário, e defender a escola do campo com todo seu projeto de humanização a partir dos conhecimentos clássicos, científicos e filosóficos, artísticos, pensado para e com o coletivo dos movimentos sociais, sendo elemento estruturante da luta da classe trabalhadora.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscou-se analisar os fundamentos teóricos que sustentaram a formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Escola da Terra MEC/Secadi/UFBA, observando em que medida a experiência realizada busca superar as pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores. A questão que norteou a pesquisa buscou investigar quais foram os fundamentos teóricos que orientaram a formação continuada de professores para a Escola do Campo no Estado da Bahia no Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Critica do Programa Escola da Terra, SECADI/MEC/UFBA?

Na Educação do Campo no Brasil, os limites do processo educacional e a situação dos trabalhadores não estão descolados do desenvolvimento da sociedade capitalista que apresenta cada vez mais suas incoerências. Neste sentido, o caminho para conclusão desta pesquisa apresentou as suas contradições, golpe e a entrada de governo ilegítimo na administração do Brasil, que serve os interesses do capital internacional.

Verifica-se, portanto, que há negação à classe trabalhadora do conhecimento e direitos fundamentais ao seu desenvolvimento, no campo das artes, da filosofia, das

tecnologias, da política e também no campo educacional. São problemas de ordem estrutural nas escolas do campo, de analfabetismo, de jovens fora da escola, de distorção idade/ano, limites históricos na formação de professores e na formação humana.

Ressalta-se que o processo de formação de professores em bases teórica críticas superadoras, representa grande importância para o desenvolvimento humano, para a elevação da consciência e para compreensão da luta de classe e enfrentamento aos avanços do capital. Decidir-se pelo referencial teórico marxista, significa afrontar a forma que o capital gera a vida e tomar posição ideológica na luta de classe. As contradições encontradas no caminho da pesquisa demonstram o quadro de expropriação e exploração dos trabalhadores do campo, através das políticas expressa na ordem do estado e no avanço da cultura de dominação e privatização do capital agrário.

Concordando com Araújo (2007), a elaboração de uma pesquisa, apresenta limitações por parte do pesquisador, pois a visão do pesquisador é limitada, podendo de algum modo, não atingir a densidade exigida pelo trabalho. Uma tarefa fundante é não deixar escapar na organização da tarefa a visão da totalidade e da organização da sociedade.

Constata-se que o projeto da UFBA, foi baseado em fundamentos teóricos sólidos, que buscou direcionar a formação de professores para superara as ideias pedagógicas, idealistas e hegemônicas que atualmente direciona o trabalho pedagógico nas escolas do campo de turmas de classes multisseriadas e quilombolas. A pesquisa demonstra que a Educação do Campo é um movimento contra hegemônico de educação e está para além da escola. Sua concepção está diretamente ligada aos movimentos de luta terra e propõe um forte enfrentamento a questão agrária. O projeto de Educação do Campo pressupõe a construção de uma nova sociedade.

Nesta contexto, evidencia-se que o currículo para formação de professores, está completamente envolvida com a disputa de projetos societários, a luta de classe se expressa fortemente no fronte da formação de professores. Este processo se dá no campo da disputa de projeto, onde o braço da capital vem carregado de suas “bombas” com a finalidade de construir uma idEia: ter o campo sem gente, sem reforma agrária, com fechamento de escola. É fulcral garantir um projeto de formação que amplie a consciência humana, a luta pela terra e a capacidade de reagir à cultura do capitalismo.

Nesta direção, o levantamento realizado na bibliografia estudada, que trata especificamente da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, aponta

par um avanço na proposta do PPP/UFBA, pois mesmo nas dificuldades imposta pelo estado, verifica-se possibilidades concretas para a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo na Bahia; Sistematizar a experiência de formação continuada de professores para as escolas do campo.

Portanto, o processo educativo, do referido programa de formação continuada de professores, ao inferir análise, verifica-se que o mesmo, apresenta as possibilidades centrais para a apreensão do pensamento dialético e apropriação do conhecimento científico, no chão concreto da escola. As bases, os fundamentos teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, tem seu sustentáculo e seu vínculo intrínseco com a pedagogia socialista marxista enquanto pedagogia de transição, uma vez que, atrelada lógica dialética do desenvolvimento humano, tem na escola um instrumento de apropriação do conhecimento, pois, o PPP/UFBA, se propôs a dar passos significativos a uma determinada formação humana que desenvolva na classe trabalhadora a elaboração de uma elevada concepção de mundo, de consciência de classe auto-determinada.

Destarte, em meio aos infortúnios atuais que cercam o processo de formação de professores, no que se refere a programas aligeirados, descontinuidade, ecletismo pedagógico, baixos investimentos, infraestrutura, o projeto da UFBA, tem raízes em bases teóricas solidas, que busca resgatar a disputa de projeto e de classe, e propor o processo contra hegemônico.

Porém, é necessário considerar que este programa de formação continuada de professores, não está alheio as investidas diárias do capital, através dos diversos aparatos oficiais, da mídia, dos poderes hegemônicos, um programa que tem financiamento limitado, problemas de infraestrutura, etc, que impossibilita o amplo avanço e atingisse a plenitude nas práticas educativas. O PPP/UFBA, mesmo arraigado em bases marxista, suas práticas educativas vêm se desenvolvendo atravessadas por contradições, impostas na realidade atual.

Na luta, na correlação de forças, instalada nos enfrentamentos realizados pelos movimentos sociais na questão agrária, evidencia-se o antagonismo, as contradições que se apresenta na prática social. A implantação deste programa em substituição a Escola Ativa, tornou-se uma ferramenta de enfrentamento as pedagogias hegemônicas que em seus referenciais esvazia o conteúdo e o conhecimento científico da formação humana.

A proposta traz fortes indícios de que o processo possibilitou a partir dos conteúdos presentes nos seus documentos bases e no processo formativo, a ampliação da visão da escola do campo articulado a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento científico, clássico, filosófico e artístico, nas escolas do campo. Se para Saviani, a prática é o critério da verdade, o PPP/UFBA, apresenta contradições, quando não amarra esta totalidade social, que é a Educação do Campo.

Logo, a concepção de Educação do Campo, tem no território o espaço de luta concreta por terra, trabalho, pão, igualdade social, e da defesa de uma política pública de Educação do Campo no Brasil, que se construa a partir de um processo revolucionário, e a formação de professores, esta inserida no bojo das lutas para intervir na realidade das escolas do campo, na Educação do Campo e principalmente para contribuir com a formulação para um novo projeto de campo e de Sociedade.

Por conseguinte, ao levantar os limites expresso no PPP/UFBA, faz-se necessário considerar, o território camponês, para além das escolas de turmas de classe multisseriadas e quilombolas no campo. Reconhecer as práticas educativas do povo do campo, seus enfrentamentos, lutas, ocupações, produção agroecológica, a disputa pela terra, a presença de grandes multinacionais, a presença do homem e da mulher nos movimentos sociais, a desinformação e alienação do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras e de tantos programas de formação ligados ao capital agrário que estão conduzindo um projeto de campo, para além das práticas pedagógicas que se constroem em solo brasileiro.

Assim, um PPP, para garantir a formação de professores para a Educação do Campo, precisa ampliar o programa para além da escola e, assumir todo aparato educacional elaborado historicamente pelo povo do campo, ligados aos movimentos de luta pela Terra.

Diante do exposto, referenciado pelas análises, é necessário, apontar que mesmo nos limites apresentados, este processo de formação assumido pela UFBA no Estado da Bahia, interessa a classe trabalhadora da cidade e do campo, pois, levanta uma questão que é de caráter social, a formação humana. Superar o modelo de escola esvaziada de cultura, que historicamente negam direitos fundamentais a classe trabalhadora, é tarefa primordial, para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento do trabalho educativo tão importante para a formação dos trabalhadores.

Portanto, é necessário desenvolver um programa de formação que garanta aos professores/educadores a compreensão do real, compreenda a super estrutura do capital com seus aparatos de dominação, para isso, o PPP deve ser desenvolvido e unificado com a força e desenvolvimento dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Um processo que desenvolva por dentro do trabalho pedagógico e da luta no território camponês o acesso a conteúdo histórico e social, o acesso a terra, o acesso aos bens históricos produzidos pela humanidade. Processo que de fato garanta o processo de humanização dos seres humanos.

Assim, os estudos acerca dos PPP/UFBA, deixa o caminho para ser pesquisado, pois, é preciso avançar para o campo, para o chão concreto e verificar em loco, os possíveis e avanços, no trabalho pedagógico, a compreensão da natureza e especificidade da educação, o currículo pra a escola do campo e, principalmente, a compreensão por parte dos professores da grande disputa que se insere no projeto da Educação do Campo, no cotidiano dos movimentos ligados a via campesina, nas referências da pedagogia socialista e na disputa do projeto de sociedade.

Os estudos da bibliografia possibilitaram concluir que o PPP/UFBA, incidem na referência marxista, notadamente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que foram tratados no Curso através da utilização de uma bibliografia específica, estudada nos módulos do Curso, direcionados para elevação da capacidade teórica e avançar nos fundamentos que buscaram ampliar à concepção de sociedade, concepção de ser humana, concepção de formação humana, concepção sobre a natureza e especificidade da educação, a concepção de alfabetização. Todo este processo de estudo sendo desenvolvido na pedagogia da Alternância, um elemento que indica e possibilita o conhecer e o vivenciar as práticas pedagógicas na Educação do Campo. Assim é possível constatar que a experiência de formação de professores do campo desenvolvida pela FACED/UFBA por meio do programa Escola da Terra distancia-se dos fundamentos teóricos da Pedagogia do Aprender a Aprender.

No entanto, o PPP/UFBA, aponta para um programa de governo realizado por dentro do Estado e em razão disto propiciou limitações impostas pela realidade. Um programa que está ameaçado de continuidade, que não possui orçamento garantido. Neste sentido, foi possível reconhecer ainda que se faça necessários entrelaçar os nexos e as relações, entre o que aponta o documento analisado seu referencial teórico-metodológico e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na Bahia e, neste

sentido, possibilitar que as próximas formações, ampliar as possibilidades na formação de professores, garantindo que o trabalho educativo se torne mais vivo e eficaz na formação humana. Assim, consolide a formação de quadros a partir da elaboração dos métodos críticos e superadores que fundamentam o ensino no sentido de irromper com a lógica do capital, sendo uma estratégia de quebra do controle exercido pelo modo de produção capitalista.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**; Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. – 2007.

ARAÚJO, M. N. R. **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social**, Debate Germinar: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. ISSN: 2175-5604 30. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/17000/13258>> Acesso em: 16 out. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALBUQUERQUE, J. O. **CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A Educação do Campo NO BRASIL**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI, Campinas, SP; s. n., 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, O. F. **Retratos de realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**, 25 a 33, In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**, Maria Izabel Antunes Rocha/ Salomão Mufarrej Haje (Organizadores). – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Diagnóstico das Escolas do Campo da Bahia**. 2012. Bahia (relatório parcial n/publicado)

BRASIL, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL, Educação do Campo: **diferenças mudando paradigmas**, Organização: ANTONIO, Ricardo Henriques e et al. Brasília 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

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, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em <[http://www.lex.com.br/legis\\_24140877\\_PORTARIA\\_N\\_86\\_DE\\_1\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL, **Resolução nº2**, de 1º de julho de **2015**. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL, **CENSO ESCOLAR. DA EDUCAÇÃO. BÁSICA 2016**. Notas Estatísticas. Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CALDART, R. S. **Educação do Campo em Movimento**, 87 a 132, In: CALDART, Roseli Salete, ARROYO, Miguel Gonzalez, MOLINA, Mônica Castagna, **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** p. de 127-154, In: CALDART, Roseli Salete; FREITAS, Luiz Carlos; FETZNER, Andréa Rosana, e et al. **Caminhos para Transformação da Escola** Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**, 257-264, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento**, 546-553, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al.(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da Escola: agricultura camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo**, p. 115 a 138, In: In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2015. 240 p.

CANUTO, A.; SILVA LUZ, C. R.; ANDRADE, T. V. P. - **Conflitos no Campo**. Goiânia: CPT Nacional–Brasil, 2016. 232 páginas. Indexado na Geodados-[www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br) ISSN1676-661X. Disponível:<<http://pnsr.desa.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/07/Conflitos-no-Campo-2016-WEB.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. **Política de Formação de Professores para Educação do Campo: Limites e Possibilidades**, 2012. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 6, n. 1, p. 155-173, jun. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10218>>. Acesso em:15 jan. 2018.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. P. 313-324.

DELLA FONTE, S.S. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. p de 23 -39.In MARSIGLA, Ana Carolina Galvão, **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender. e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**, Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 30 out. 2017.

DUARTE, N. V. **“Aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar.** (orgs.) p. 13 - 36 — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

DUARTE, N.; LUKÁS E SAVIANE: **a Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica**, In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar.** (orgs.) p. 37-58, — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**, p. 133-146, In: ARROIO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, 496 - 499, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

FERNANDES, B. M. **Via Campesina**, 765 - 788, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

FREITAS, L. C. **EM DIREÇÃO A UMA POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992 Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813>> Acesso: 22 fev. 2018.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 10ª ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

FREITAS, L. C. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**, p. de 155-175, In: CALDART, Roseli; FREITAS, Luiz Carlos, FETZNER, Andréa Rosana; e et al. **Caminhos para Transformação da Escola** Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

FREITAS, L. C. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**, p.09-103, In: PISTRAC, M. M. **A Escola-Comuna**. Trad.: Luis Carlos de Freitas e Alexandra Marenich, ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC; **III Seminário Nacional**. Brasília 26,27 e 28 de agosto de 2015.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho**, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1998.

GORGEN, F. S. A. **Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) 492 - 495**, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**, Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. **Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo** Educação em Revista| Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 147-174 |Outubro-Dezembro 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00147.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. **MST e Educação** 500 – 507. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

FRIEDRICH, KARL e ENGELS. **Manifesto Comunista**. Tradução de. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. (2008) **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª edição, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**, 2ª Edição brasileira, Capinas SP, Ed. Alínea, 2007.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books . Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As Perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre O desenvolvimento da escrita**. Autores Associados, Campinas, 2013.

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

MARTINS, L. M. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA Educação do Campo**, p. 16 – 43 In, BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. “Programa Escola Ativa”: análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010. 14p. ISSN: 2175-4063. Disponível em: <[https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/programa\\_.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/programa_.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea)

MARSIGLIA, A. C. G. **A Prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. p. de 101 – 120. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **Pedagogia Histórico-**

**Crítica 30 anos** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia histórico-crítica**, Autores Associados, 2013.

MAZZEU, L. T. B. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Professores: Proposições e Categorias**; – UNESP. GT-08: Formação de Professores Agência Financiadora: CNPq. 2014

MEDRADO, C. H. S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas** Caderno Temático V **Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo**; Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 6 · V.2 · p. 133-148 · Ano III (2012) Set-Dez/ISSN2179.8443. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/136664428/10-Praticas-pedaggicas-em-salas-multisseriadas-Henrique-pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo**, 466-472, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**, ; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo**; revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 21 nov. 2017.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S.. **A Pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>> Acesso em: 15 jan. 2018.

PASQUALINI, J. C. **A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica**. p. de 59 - 89.In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos** (org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.

PEREIRA, M. P. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores**. Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado

Profissional em Educação do Campo. Amargosa-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2016.

PÍSTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad.: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PORTELINHA, Â. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Res. 2/2015): PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES, Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49 jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368/11993>> Acesso em: 15 jan. 2018.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês, Trabalho e Educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª edição – São Paulo: Expressão popular, 2013.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**, 293 – 299 In: CALDART, Roseli Salette; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

RODRIGUES, F. C. **A questão Agrária no Brasil – as contribuições de Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni** in: MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique; [e] SANTOS, Laís; **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**, 2ª Ed. – SP; Outras Expressões, 2016

RODRIGUES, R. C. F. **Formação de professores : a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. **Concepção de Educação do Campo**, p. 13-70. In TAFFAREL Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L.; ESCOBAR, Micheli Ortega, (Orgs), **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**/ Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

SANTOS, C. F. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**; Campinas, SP, Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. – (Coleção educação e Contemporaneidade)

SANTOS, C. F.; TEIXEIRA, D. R. **A Política de Educação do Campo e a Luta de Classes no Brasil Contemporâneo: Questões para Análise da Conjuntura.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 174-183, jun. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10547>>. Acesso em 4 fev. 2018.

SANTOS, Givandete Evangelista dos; **A Gestão da Política da Educação do Campo na Bahia**, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Dissertação.

SANTOS, E. **Fechamento das Escolas do Campo no Brasil: a realidade do município de são felipe no estado da bahia.** Artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária, pela Universidade Feral de Goiás – Campus Goiás – 2015

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** 35 – 48, In: **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas.** ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (organizadores). Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010. Coleção caminhos da Educação do Campo; 2)

SANTOS, G. **Construtores do Futuro**, Música retirada do CD Cantares da Educação do Campo, faixa nº15. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016

SANTOS, S. F. **A questão Agrária no Brasil: da modernização conservadora ao agronegócio;** in: MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique; [e] SANTOS, Laís; **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**, 2ª Ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2016

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO: do Senso Comum à Consciência filosófica;** Coleção Educação Contemporânea 11ª Edição - 1996 - Editora Autores Associados

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Infância e pedagogia Histórica-Crítica.** In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.) **Infância e Pedagogia Histórica-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, cap. 10, 2013. 247 – 280.

SAVIANI, D. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-Crítica.** In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.** Campinas-SP: Autores Associados, cap. 10, 2011. 197-225.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. DUARTE, Newton. **A Formação humana na Perspectiva Histórico-Ontológica.** In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar.** (orgs.) p. 13 - 36 — Campinas, SP: Autores Associados , 2012.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª Edição – 2013 Editora Autores Associados.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional.** 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, Brasília/DF, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1998.

SILVA, A. A.; TEIXEIRA, D. R. **Discutindo a Educação do Campo numa perspectiva emancipatória;** Entrelaçando - Revista Eletrônica De Culturas E Educação. Nº 05. Ano III (2012) · Jan./Abril · ISSN 2179.8443. Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Disponível em: <[www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando](http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

STEDILE, J. P. **Questão Agrária 639 - 644,** In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al.(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo;** editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

TAFFAREL, C. N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/** Universidade Federal da Bahia, EDITORA, Salvador, 2010.

TAFFAREL, C. N.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M.; **A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras**, In: Universidade e sociedade. Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, março de 2013. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1445514730.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2018.

TAFFAREL, C. N.; ZÜLKE e MOLINA, M. C. **Política Educacional e Educação do Campo**. 569 – 576 In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

TARDIN, J. M. **Cultura Camponesa**, 178 – 186. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. Alves. **ESTUDOS SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. (2008). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>> Acesso em: 16 jan. de 2018

WELCH, C. A. **Conflitos no Campo**, 141 – 149. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

V SEMANA DO ECONOMISTA, V ENCONTRO DE EGRESSOS; 22 a 24 de setembro de 2015, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC Ilhéus – Bahia. **AGRICULTURA FAMILIAR NA BAHIA: uma análise descritiva a partir do Censo Agropecuário 2006**. . **Transformações Regionais: 50 anos do Curso de Ciências Econômicas da UESC**. Org. SANTANA, Adrielli Santos de; ANDRADE, João Carlos de Pádua; e ESTIVAL Katianny Gomes. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/vsemeconomista/anais/gt2-1.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.

## ANEXOS

## ANEXO – 01

Etapa	Atividade Guia	Idade	Desenvolvimento Efetivo	Desenvolvimento Eminente	Acções Pedagógicas
Pré-instrumental (linguagem escrita)	Jogo de papéis	3-4 ANOS	Compreende: a função social dos objetos pela mediação das palavras; que as pessoas utilizam a escrita; tem a capacidade de grafar; tem conhecimento de um conjunto de objetos, situações e relações com determinadas funções sociais e significados	Fazer registros que desempenhem função mnemônica (operação psicológica).	Leitura com reconto de histórias; brincadeiras que exijam organização de sequência; apresentação de objetos com descrição; representar objetos (desenho); entonar cantigas, parlendas e trava-línguas.
			A criança se lança ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica		Retomar o trabalho da criança auxiliando-a a analisar sua produção e permitindo reelaborá-la.

QUADRO 1, 2, 3 ESCOLA DA TERRA – elaborado no

*Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo: aulas das Professoras Lígia Márcia Martins e a Professora Ana Carolina Marsiglia Galvão.*

## ANEXO – 02

Etapa	Atividade Guia	Idade	Desenvolvimento Efetivo	Desenvolvimento Eminente	Ações Pedagógicas
Escrita pictográfica	Jogo de papéis	5-6 anos	O desenho segue em desenvolvimento, expressando-se de forma cada vez mais elaborada, sendo utilizado como uma forma de registro mnemônico	Superar o uso do desenho como recurso auxiliar substituindo-o pela escrita simbólica	Atividades de produção ("com modelo inicialmente concreto e, depois, por imagem plana (desenhos, fotos etc.); sem modelo, fornecendo objetivos e materiais a serem utilizados; de criação própria, a partir de ideias e materiais selecionados pela criança").
			Utiliza letras, números e símbolos (indiscriminadamente)		Propor escritas coletivas e tarefas que demandem uso de substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc. utilizando diferentes gêneros textuais, canções, brincadeiras e jogos.
					Leitura e escrita do alfabeto
					Retomar a produção auxiliando na análise e sua reelaboração

## ANEXO - 03

Etapa	Atividade Guia	Idade	Desenvolvimento Efetivo	Desenvolvimento Eminente	Ações Pedagógicas
Escrita simbólica	Jogo de papéis / Atividade de Estudo	6-7 7-10 anos	Superação do recurso de marcas gráficas aleatórias ou desenhos, levando a criança ao uso exclusivo do sistema alfabético.	Ampliação do uso do sistema alfabético dominando suas particularidades.	Escritas coletivas e individuais (privilegiar!) com utilização de cadernos com pauta, de caligrafia, pauta verde, quadriculado etc. (operações motoras/cognitivas).
					Leituras diferentes gêneros textuais, canções, brincadeiras e jogos que permitam a aprendizagem de conteúdos como: concordância nominal e verbal, gênero, número e grau, acentuação, pontuação, classes de palavras analisadas morfológicamente e análise sintática
			Retomar a produção auxiliando na análise e sua reelaboração		



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM Educação do Campo - GEPEC**

Questões de estudo referentes ao I, II e III (a IV está em andamento) Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo – PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

**Questões de Estudo - Módulo I**

Conteúdos:

- Teorias pedagógicas e seus desdobramentos;
- Críticas às pedagogias do aprender a aprender e suas expressões na formação de professores;
- Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Textos de Referência:

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

1. Como se expressa o fenômeno da marginalidade nas teorias não-críticas?
2. Qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para superar o problema da marginalidade?
3. Como se contrapõem as pedagogias da existência e da essência?
4. Analise o caráter reacionário da pedagogia da existência e revolucionário da pedagogia da essência. Em seguida, discuta as limitações desta última e diferenças em relação à Pedagogia Histórico-Crítica.
5. Preencha o quadro a seguir:

Passo Pedagogia	Características		
	Tradicional (Herbart)	Nova (Dewey)	Histórico-crítica (Saviani)
Passo 1			
Passo 2			
Passo 3			
Passo 4			
Passo 5			

6. Com base no quadro anterior, explique por que Saviani (Escola e Democracia) utiliza o termo “passos”. Em seguida avalie, a partir da concepção histórico-crítica, como devem estar organizados os momentos da prática pedagógica.
7. O que é trabalho?
8. Como a concepção de trabalho se articula ao conceito de trabalho educativo?
9. Discorra sobre as duas faces do objeto da educação.
10. Diferencie cultura erudita e cultura popular e analise a importância das atividades nucleares da escola.
11. Qual a importância dos clássicos como conteúdos de ensino?
12. Por que automatismo não é o mesmo que mecanicismo?

### Questões de Estudo - Módulo II

Conteúdo:

- Alfabetização na Pedagogia Histórico-Crítica

Texto de Referência:

- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

1. Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural tomaram como base a lógica dialética. Apresente seus três princípios gerais.
2. O que é ato mediado por signos?
3. Quais as concepções construtivistas de desenvolvimento, ensino e aprendizagem?
4. Quais as concepções da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para desenvolvimento, ensino e aprendizagem?
5. Como a criança aprende a escrever, segundo as ideias construtivistas?
6. Quais são as características da fase “pré-instrumental” do desenvolvimento da escrita? Que ações pedagógicas podem ser planejadas nessa etapa? Atenção: não reproduza os exemplos do livro. Crie seus próprios modelos!
7. Quais são as características da etapa “atividade gráfica diferenciada” do desenvolvimento da escrita? Que ações pedagógicas podem ser planejadas nessa etapa? Atenção: não reproduza os exemplos do livro. Crie seus próprios modelos!
8. Quais são as características da “escrita pictográfica”? Que ações pedagógicas podem ser planejadas nessa etapa? Atenção: não reproduza os exemplos do livro. Crie seus próprios modelos!
9. Quais são as características da “escrita simbólica”? Que ações pedagógicas podem ser planejadas nessa etapa? Atenção: não reproduza os exemplos do livro. Crie seus próprios modelos!

### Questões de Estudo - Módulo III

Conteúdo:

- Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica

Texto de Referência:

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

### **Capítulo 1: O desenvolvimento histórico social do psiquismo humano**

(Leitura obrigatória: p. 27 a 49)

1. Justifique as afirmações:

- a) Os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura!
- b) Para a psicologia tradicional (superada pela psicologia histórico-cultural) o desenvolvimento compreende uma sucessão linear e pré-determinada de etapas, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente. Diferentemente, em um enfoque histórico-social, cada etapa resulta do entrelaçamento e das contradições entre as propriedades naturais, biológicas, e os conteúdos disponibilizados pela cultura.

2. Explique o que é signo, ato mediado e autodomínio da conduta. Crie uma situação que exemplifique esses conceitos.

3. Em que medida a educação escolar é condição insubstituível na promoção do desenvolvimento do psiquismo das pessoas?

### **Capítulo 2 O psiquismo como sistema funcional**

(Leitura obrigatória p. 64 a 73 e 104 a 114)

1. Como podemos definir o psiquismo humano.

2. Explique: no psiquismo humano não existe funções psíquicas elementares ‘e’ funções psíquicas superiores. Existem *funções psíquicas* – elementares em suas origens, que se especializam e conquistam, ou não, propriedades complexas. Exemplifique sua resposta.

3. Qual a contribuição da educação escolar na *transformação* das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

### **Capítulo 3 Os processos funcionais e seu desenvolvimento**

(Leitura obrigatória: pág. 117 a 268)

1. Qual o papel específico de cada uma das funções na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.

2. Quais as diferenças qualitativas entre as expressões das funções em suas manifestações elementares e superiores.

3. Explique: a unidade entre linguagem e pensamento requalifica todas as funções psíquicas.

4. Por quê a atividade humana só pode ser explicada como unidade afetivo-cognitiva.

### **Capítulo 4 O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico**

(Leitura obrigatória: pág. 277 a 308)

1. Justifique as afirmações:

- a) A compreensão da natureza cultural do desenvolvimento pressupõe saber que não é o desenvolvimento que precede a aprendizagem, mas o contrário: é a aprendizagem que precede o desenvolvimento, posto ser ela que o promove.
- b) O ensino de conceitos científicos não ocorre por meio de ações isoladas, pontuais e desconexas entre si. O processo didático que objetiva esse ensino articula conteúdo e forma.

2. Explique o significado da tríade *conteúdo-forma-destinatário* para o planejamento de ensino.