



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISETE SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE E DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS
DO CAMPO/ AÇÃO ESCOLA DA TERRA/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA**

**Salvador
2022**

ELISETE SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE E DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS
DO CAMPO/ AÇÃO ESCOLA DA TERRA/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

**Salvador
2022**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Elisete.

Formação continuada de professores para a educação do campo :
contribuições da ANFOPE e do Curso de Especialização em Pedagogia
Histórico-Crítica para as escolas do campo/ ação Escola da Terra/
PRONACAMPO/ SECADI/MEC/ UFBA / Elisete Santos. - 2022.

77 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação do campo. 2. Formação continuada do professor. 3. Programa
Nacional de Educação do Campo (Brasil). Escola da Terra. 4. Associação
Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Brasil). 5. Pedagogia
histórico-crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 - 23. ed.

ELISETE SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE E DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO/ AÇÃO ESCOLA DA TERRA/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

25 de abril de 2022

Banca Examinadora

Celi Nelza Zülke Taffarel (Orientadora) _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professora Titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Nair Casagrande _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sicleide Gonçalves Queiroz _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Educação Básica (SEC)

Gilvanice Barbosa da Silva Musial _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aos trabalhadores e as trabalhadoras,

*Em especial, dedico este trabalho a professora **ROSELY DOS SANTOS SOUZA**, que pertenceu ao nosso coletivo de formadores na Ação Escola da Terra e veio a falecer no ano pandêmico de 2020. Ao homenageá-la, faço referência aos mais de 660 mil mortos em decorrência da COVID-19, doença que atingiu e ainda atinge principalmente a vida das populações mais vulneráveis. Estamos de luto, mas estamos na luta!*

A todos, todas e todes colegas profissionais da saúde que estiveram à frente da batalha durante a crise sanitária vivenciada durante a pandemia, expuseram suas vidas à doença e ao exaustivo trabalho e ainda assim não se calaram frente às posições genocidas e negacionistas do Governo Federal do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Ao SUS – Sistema Único de Saúde - o maior sistema universal de saúde do planeta que apesar do sucateamento promovido pelo atual Governo Federal, continua garantindo para toda a população acesso aos serviços em todo o território brasileiro.

À Profa. Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel, que por vários anos contribuiu de forma direta no ensino, na pesquisa e na extensão nesta instituição de ensino, cumprindo seu trabalho socialmente útil na educação junto a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), retornando a esta casa após sua aposentadoria como PROFESSORA PARTICIPANTE ESPECIAL do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dando continuidade ao seu trabalho militante revolucionário e na formação humana da classe trabalhadora.

Ademais, todo o processo de subsistência do homem na terra está diretamente ligado a apropriação do conhecimento. Nesse sentido é que destaco aqui o quanto o saber científico se fez e faz necessário no enfrentamento da referida pandemia e no combate ao negacionismo que tanto abalou o trabalho técnico frente à crise. A vocês, dedico este trabalho no qual pude descrever as lutas em defesa da escola pública, especialmente a do campo, pela garantia do processo formativo embasado em uma lógica emancipadora para os profissionais da educação no Brasil.

Viva o SUS!

Vacinas salvam vidas!

Viva a classe trabalhadora da cidade e do campo!

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos João Guilherme e Larissa que sempre estiveram comigo por toda essa caminhada simultânea entre os estudos e trabalhos, mas sempre cuidando deles, pela compreensão da minha ausência nos momentos em que precisei. Meus queridos filhos, eterna gratidão por ter vocês sempre ao meu lado. Amo vocês!

A minha família, em especial a minha mãe, Dona Lourdes por ter me ajudado a chegar até aqui. Sem o apoio de vocês não teria conseguido concluir essa etapa que faz parte de um sonho. Não é fácil para a classe trabalhadora sobreviver trabalhando e estudando dentro de um sistema perverso de submissão aos mais pobres. Mas, haveremos de vencer!

Aos colegas professores das escolas do campo, que persistem na tarefa de escolarização dos alunos do campo em meio a uma crescente política perversa de fechamento das escolas do campo imposta pelo Estado neoliberal e pelo capital imperialista. Fechar a Escola do Campo é Crime!

Aos companheiros e companheiras, aos amigos e amigas dos Grupos LEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer e GEPEC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo. Imensa gratidão por ter convivido e aprendido muitas coisas boas com vocês. Obrigada pelo acolhimento e seguiremos firmes.

Aos professores e todos os servidores da UFBA. Aos colegas que encontrei no período dos estudos dentro e fora da faculdade, alguns tornaram-se grandes amigos. Vocês também fazem parte da minha vida. Gratidão!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Agência Financiadora dos meus estudos na pós-graduação na UFBA.

À minha pequena e receptiva cidade São Felipe/BA, aos amigos e amigas que fazem parte da minha história de vida, da minha infância e adolescência e que até hoje caminham comigo. Para vocês, abraços fraternos!

A minha excepcional Orientadora Profa. Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel, a maior referência de humanidade, de luta, de mulher e mãe que encontrei na vida. Essa caminhada teve início lá em 2008 com a turma da graduação da LICAMPO - Licenciatura em Educação do Campo, pela FACED/UFBA. Meus sinceros agradecimentos por todo acolhimento a nós.

A querida Profa. Dra. Marize de Souza Carvalho. Na sua trajetória de luta junto aos movimentos sociais, no trabalho na SECAD dentro do MEC, foi uma das precursoras da implementação do curso da LICAMPO na FACED/UFBA juntamente com a Profa. Celi. Somos gratos por fazer parte das nossas trajetórias dentro e fora da faculdade. Muito obrigada!

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (...) No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular, (...) A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. (SAVIANI: Dermeval). Texto publicado na Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, pp -143-150.

SANTOS, Elisete. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE E DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO/ AÇÃO ESCOLA DA TERRA/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA. 77 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Formação Continuada de Professores para a Educação do/no Campo. Está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFBA, Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer, Grupos de Pesquisas LEPEL E GEPEC/FAGED/UFBA. Problematiza: a Educação no/do Campo; sua expressão na política educacional e, particularmente, a formação continuada de professores para a Educação do/no Campo. A pergunta respondida na pesquisa foi sobre as contribuições da ANFOPE para a formação continuada de professores e da base teórica do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo desenvolvido pela FAGED/UFBA. Apresentamos como objetivo geral realizado, uma síntese sobre a formação continuada de professores para a Educação do Campo, com base no que defende a ANFOPE em relação a uma consistente base teórica e a fundamentação teórica do Curso de Especialização da FAGED/UFBA com base na Teoria Pedagógica histórico-crítica. Os Objetivos específicos realizados foram: sistematização sobre a legislação e política da Educação do Campo; sistematização das contribuições da ANFOPE para formação continuada; sistematização das contribuições teóricas indicadas no Curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica. As Fontes de dados foram: a Legislação, a ANFOPE e, em especial, a Revista Movimento e os Boletins da ANFOPE; o Curso e os textos de referência utilizado na formação FAGED, (PPP) Projeto Político Pedagógico e o Relatório da 4ª versão do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica. A hipótese comprovada foi que a proposta da ANFOPE, para formação inicial e continuada de professores, oferece subsídios a Pedagogia Histórico - Crítica, que embasa com consistência teórica e com aderência a realidade da formação continuada de professores para as escolas do campo. Os dados analisados, segundo técnica de análise de conteúdo, de documentos e análise bibliográfica, nos permitiram comprovar a hipótese a respeito da consistência, coerência e aderência à realidade destes fundamentos (ANFOPE E PHC) na formação continuada de professores para a Escola da Terra. Outra síntese possível, a partir da investigação, diz respeito a necessidade da continuidade do trabalho de formação continuada de professores para as escolas do campo com base no que defende a ANFOPE e os fundamentos da PHC; da ampliação de orçamentos e de novas experiências nas redes públicas de educação no Brasil. Com base neste estudo, defendemos como política de Estado, a formação continuada de professores para a Educação do Campo, com base nos fundamentos propostos pela ANFOPE e na Pedagogia Histórico-crítica.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Escola da Terra-FAGED/UFBA; Formação continuada de professores; ANFOPE; Pedagogia Histórico-Crítica.

SANTOS, Elisete. CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FOR COUNTRYSIDE EDUCATION: CONTRIBUTIONS BY ANFOPE AND THE SPECIALIZATION COURSE IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY FOR COUNTRYSIDE SCHOOLS/ ACTION SCHOOL OF THE LAND/ PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA. 77 f. il. Dissertation (Master's) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of study the Continuing Education of Teachers, especially for Rural Education. It is part of the Graduate Program in Education at FACED/UFBA, Line Education, Body Culture and Leisure, Research Groups LEPEL AND GEPEC/FACED/UFBA. It problematizes: (a) Education in/from the Countryside, (b) its expression in educational policy and, (c) particularly the continuing education of teachers for Education in/in the Countryside. Considering the reality of Education in/in the Field and educational policy, in particular, teacher training for rural schools, asking us about the contributions of ANFOPE to the continuing education of teachers and the contributions of the theoretical basis of the Pedagogy Specialization Course Historical-Critical for Rural Schools developed by FACED/UFBA. The general objective is to present a synthesis on the continuing education of teachers for Rural Education, based on what ANFOPE defends and the theoretical foundation of the Specialization Course in Historical-Critical Pedagogy at FACED/UFBA. The specific objectives are: (a) to systematize the legislation and policy of Rural Education; (b) systematize ANFOPE's contributions to continuing education; (c) systematize the theoretical contributions indicated in the Specialization Course in Historical-Critical Pedagogy. The data sources will be: (a) Legislation, (b) ANFOPE, (c) Course and reference texts used in FACED training, (PPP) Pedagogical Political Project and the Report of the 4th version of the Specialization Course in Historical Pedagogy- Criticism for Rural Schools-FACED/UFBA (Earth School/MEC/PRONACAMPO/SECADI/FNDE/MEC); (b) the ANFOPE documents on initial and continuing teacher training, in particular the Revista Movimento and the ANFOPE Bulletins; (c) Current legislation on Rural Education and PRONERA; Legislation on Initial and Continuing Teacher Training; PRONACAMPO and, within it, the teacher training axis. The data will be analyzed according to the content analysis technique, taking into account the context and will be presented in the form of tables, graphs and summaries and will be the results of instruments specific to document analysis; content analysis and bibliographic analysis. We hypothesized that ANFOPE's proposal for initial and continuing teacher training, as well as the subsidies of Historical-Critical Pedagogy, support the continuing education of teachers through the course of Historical-Critical Pedagogy, Earth School Action, and we defend that this action must: continue, have a public budget, be submitted to new experiences in public education networks in Brazil; base new proposals. Based on this study, we defend, as a policy of continuing teacher education for rural education, what ANFOPE proposes and, what the Specialization Course in Historical-Critical Pedagogy, Earth School Action, from FACED/UFBA, indicates, as they are based on critical theory, on human emancipation and on overcoming the capitalist way of life.

Keywords: Rural Education; Earth School-FACED/UFBA; Continuing teacher training; AMPHOPE; Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras trabalhadas na IV versão da Ação Escola da Terra/UFBA	64
Quadro 2 - Notas bibliográficas complementares de estudos da IV Versão da Ação Escola da Terra/UFBA.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados Ação Escola da Terra na Bahia.....	63
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
FACED – Faculdade de Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC - Ministério da Educação
MST- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PEA – Programa Escola Ativa
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
RENAFOR – Rede Nacional de Formação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFC – Universidade Federal do Ceara

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRONACAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA	17
2.1 A SITUAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO, DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
3 ANFOPE – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A DEFESA DA RESOLUÇÃO N. 02/2015	35
3.1 A ANFOPE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	35
4 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - O PRONACAMPO	46
5 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA: O PLANEJADO E O EXECUTADO	56
6 CONCLUSÃO	70
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

O presente objeto de investigação situa-se entre os estudos que tratam da formação inicial e continuada de professores. Diz respeito a todo um trajeto de vida, onde, como mulher do interior da Bahia e do campo, me confrontei com a negação da escola do campo para a maioria da população do campo. Deparei-me com a grande contradição que é a questão da negação ao acesso ao conhecimento que nos humaniza, projeto imposto pelo sistema capitalista e que reverbera nas atuais sociedades burguesas.

Quando se nega a educação do campo, a escola do campo, o professor no campo, se nega o fortalecimento político e organizativo do campo. Contudo, como é possível formar professores, com uma consistente base teórica para trabalhar nessas escolas, tendo em vista uma sociedade de classes onde a dominante para dominar tem que fechar escolas e negar uma boa formação para os professores?

Ao analisar a realidade atual entre projetos de campo, concepção de educação e formação humana, este estudo demonstra concretamente a possibilidade de materialização da formação continuada com base nas referências críticas necessárias a transformação da realidade social e dos sujeitos sociais de nosso país.

Para enfrentar esta contradição, foram necessários anos de estudos, inicialmente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), projeto piloto, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Brasília (UnB) e, posteriormente, cursando o curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, no trabalho como formadora da Escola da Terra e agora como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

O presente estudo está inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA, linha “Educação, Cultura Corporal e Lazer”, junto aos grupos: Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Esta pesquisa analisa o curso de aperfeiçoamento e especialização para formação inicial e continuada de professores das escolas do campo desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia, através da Ação Escola da Terra do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que trata da formação de professores em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), com a Secretaria de Educação do Estado

da Bahia, Superintendência de Educação Básica, Diretoria de Educação e suas Modalidades, Coordenação de Educação do Campo e com as secretarias de educação dos municípios participantes. Com isso, este trabalho consiste em apontar a Pedagogia Histórico-Crítica como o elemento teórico que fundamenta a teoria pedagógica do curso.

Ao delimitar o objeto de estudo, a formação continuada de professores para a Educação do/no Campo, do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra/PRONACAMPO/SECADI/MEC/UFBA, foram consideradas a relevância social e epistemológica da pesquisa e seus fundamentos, como a evasão e o fechamento de escolas do campo que exigem uma consistente intervenção docente, o que requer uma sólida formação inicial e continuada.

A formação continuada representa, portanto, um esforço político que deverá fortalecer o magistério e suas funções sociais, entre as quais está defender uma escola do campo de qualidade para todos. A relevância epistemológica reside no fato de que uma experiência que recebeu orçamento público passa a ser sistematizada cientificamente e publicamente criticada para que possam ser retiradas as lições para novos programas, projetos e ações na formação continuada de professores.

A teórica do estudo situa-se no marco da teoria pedagógica crítica, considerando a explicação do professor Demerval Saviani (2013) sobre as teorias pedagógicas no Brasil, sendo elas as não críticas; crítica-produtivistas; Teoria Crítica da Educação. Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta o caminho para a análise da pesquisa.

A Pedagogia Histórico-Crítica, considerada um marco na educação brasileira, é uma teoria pedagógica que situa o papel da educação escolar e seus fatores, que implicam no desenvolvimento do psiquismo do sujeito para elevação do conhecimento, a partir da organização do trabalho pedagógico, avançando para um processo didático que contribui para a reflexão teórica colocando a prática docente em sua verdadeira significação objetiva na transformação material das relações humanas das crianças e dos jovens, na produção da existência da vida, com projeto societário de superação do atual modo de relações sociais humanas.

Vemos que na prática escolar os condicionantes sócio-políticos exercem forte ascendência sobre as tendências pedagógicas. De acordo com Saviani (2013, p. 80), a Pedagogia Histórico-Crítica, procede da teoria dialética do conhecimento. Sua construção dá-se no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). Este fazer pedagógico não

envolve apenas a esfera escolar e sua intencionalidade, mas ultrapassa eminentemente a técnica, abrangendo um cunho sociopolítico revolucionário para toda a sociedade.

Ainda de acordo com Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica explica o que é a educação, seu objeto de estudo, sua base histórica e propõe, no campo da organização do trabalho pedagógico, procedimentos didáticos para que a escola cumpra a sua função social na garantia de elevação teórica dos estudantes, garantindo o acesso aos meios de produção do conhecimento e aos produtos acumulados historicamente pela humanidade, tornando assim necessária a existência da escola.

Assim, o marco teórico aqui referendado nesta pesquisa, trata a formação continuada de professores ancorada nos elementos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica apontando um caminho de possibilidades de superação das teorias hegemônicas e a formação omnilateral do ser humano.

Para delimitar a pergunta científica, problematizamos a situação da classe trabalhadora no campo e o grau de desenvolvimento do capitalismo no campo, nos valendo de estudos realizados anteriormente. Consideramos também a situação da política educacional para a educação do campo, destacando a legislação e programas que culminam na Escola da Terra, enquanto Ação do Pronacampo. A pergunta síntese consiste em entender quais as contribuições do curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra, para as Escolas do Campo, desenvolvida na FAGED/UFBA e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) com seus princípios para a formação de professores?

A partir desta investigação, apresentamos uma síntese como objetivo geral: analisar as contribuições do curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra e da ANFOPE, com seus princípios para a formação de professores, desenvolvidos na FAGED/UFBA, para as Escolas do Campo.

Como objetivos específicos delimitamos: (a) síntese da situação da classe trabalhadora no campo e dentro disto a situação da Educação do campo, destacando a questão da formação de professores para a escola do campo; (b) a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica e a sistematização das contribuições do curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica Ação Escola da Terra para as Escolas do Campo-FAGED/UFBA e as lições daí advindas; (c) destaque das contribuições da ANFOPE, os princípios para a formação inicial e continuada de professores para as escolas do campo e da Resolução 02/2015 que são as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; (e) a partir da situação da Educação

do/no campo apresentar subsídio para a formação continuada de professores das escolas do campo considerando as lições advindas do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica.

Delimitamos como fontes de dados: (a) o Projeto Político Pedagógico e o Relatório da 4ª versão do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – FACED/UFBA (Escola da Terra/MEC/PRONACAMPO/SECADI/FNDE); (b) os documentos sobre formação inicial e continuada de professores, em especial a Revista Movimento e os Boletins da ANFOPE; (c) A legislação vigente sobre Educação do Campo e do Pronera; Legislação sobre Formação Inicial e continuada de professores; o Pronacampo e, dentro dele, o eixo de formação de professores.

Comprovamos a hipótese de que a proposta da ANFOPE para formação inicial e continuada de professores, bem como os subsídios da Pedagogia Histórico-Crítica embasam a formação continuada de professores através do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra da FACED/UFBA com consistência e aderência a realidade concreta, o que nos permitiu defender que esta Ação, que hoje é referência nacional de formação continuada, deve continuar a ter orçamento público, ser submetida a novas experiências nas redes públicas de educação no Brasil e fundamentar novas propostas.

No que diz respeito aos princípios defendidos historicamente pela ANFOPE, destacamos a síntese que tem subsidiado a defesa para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, de uma consistente base teórica, dentro dos marcos legais e o Parecer CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais que materializam a política de formação de professores a partir de uma formação socialmente referenciada em defesa de uma educação gratuita e de qualidade que garanta a emancipação humana. A exposição final da investigação tem a seguinte estrutura: INTRODUÇÃO; CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRONACAMPO – AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA; 1.2 A situação do campo brasileiro, da Educação do Campo e da política educacional para a formação de professores da educação camponesa; CAPÍTULO 3 - CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A DEFESA DA RESOLUÇÃO Nº 02/2015; 3.1 A ANFOPE e sua contribuição para formação inicial e continuada de professores; CAPÍTULO 4 - O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – O PRONACAMPO; CAPÍTULO 5 - CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA – IV Versão - o Planejado e o Executado; e 6 CONCLUSÃO.

Defendemos, por fim, que a formação inicial e continuada pautada na Resolução 02/2015, nos princípios defendidos pela ANFOPE e nas bases e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sejam referenciais principais para os projetos políticos pedagógicos para formar professores para a escola do campo. Almejamos, assim, nestes tempos de obscurantismo, negacionismo, destruição dos serviços públicos, ter contribuído com um importante instrumento de luta na defesa da formação continuada de professores.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRONACAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA

O momento atual exige radicalidade na defesa da escola pública do campo, exige mobilizações expressivas contra as invertidas destrutivas do capital que se expressa no Brasil através da política ultraneoliberal do Governo Bolsonaro. Em meio as destrutivas ações, nos cabem compreender e agir, reconstruir a função social da escola defendendo a manutenção de escolas com condições objetivas para seu funcionamento e com professores bem formados e bem remunerados, pois “Entendemos que a defesa mais radical da escola pública na atualidade consiste em fazer, ao mesmo tempo, mobilizações massivas contra seu desmonte e conexões firmes de cada escola “sobrevivente” a processos coletivos que já trilham o “caminho transformador do sistema social” (CALDART, 2020, p 1).

Apresentaremos aqui uma síntese da atual situação do território camponês no Brasil, partindo dos paradigmas que se correlacionam com todas as questões da educação para os povos do campo. Em primeiro lugar, uma contextualização histórica do campo na luta pela Reforma Agrária e pela Soberania Alimentar, em segundo lugar pela formação educacional dos camponeses, destacando os processos e modificações que aconteceram no campo, analisando as estruturas a partir do contexto político, social e econômico.

2.1 A SITUAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO, DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na história do campesinato brasileiro, percebe-se que o modelo econômico dominante que hoje atua no campo, tem se apresentado de forma destrutiva na educação da classe trabalhadora, em especial do campo. A relação da educação com a luta política pela terra tem total relação com os processos de disputas entre o projeto do capital no campo e a agricultura camponesa. Caldart enfatiza que:

[...] em uma sociedade dominada e hegemônica pelo capital e, no caso particular de nosso país, em um momento político que ameaça/realiza retrocessos drásticos não apenas no campo dos direitos sociais e políticos, mas também no próprio processo civilizatório de conquista burguesa (CALDART, 2016, p. 2).

Ainda nesse contexto hegemônico do capital, a autora apresenta os campos com maior reprodução destrutiva dessa lógica capitalista:

Na política educacional estão em pauta a mercantilização e privatização da escola pública, o estreitamento curricular e formativo do ensino para testes e da “escola sem partido”, o fechamento de escolas públicas no campo e na cidade, a precarização do trabalho docente e a defesa cínica de uma diversidade que se defende em grandes espetáculos, mas que se trabalha para eliminar, na sociedade como na natureza, pela ordem de padronização do capital. No campo o agronegócio esperneia em suas contradições, mas avança ancorado pelos apoios do Estado e dita o desenho de um novo e estrutural bloqueio de qualquer tipo de reforma agrária (CALDART, 2020, p. 02).

As estruturas cruéis determinadas pelo capitalismo e que avançam diretamente para a destruição da humanidade, nos colocam a necessidade de reafirmar a luta de classe por caminhos mais avançados para a construção de uma nova ordem. Mas, a construção dessa resistência se dará pelo plano formativo social com bases avançadas e de resistência para a classe trabalhadora.

A educação é quem constrói em sua forma dinâmica social os caminhos de superação das relações do sistema capital a partir de processos formativos intencionais, a fim de compreender as conexões do tempo histórico, suas ações e as contradições da sociedade a partir do movimento da prática social. Para pensar a relação Terra e Educação no Brasil, é necessário entender o contexto de expropriação do agronegócio e o domínio sobre a agricultura. Para Caldart,

Os processos de expropriação dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra foram, ao longo da história, contrapostos pelas lutas de resistência camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha, sem-terra [...]. As lutas de hoje cultivam este legado histórico contra as expropriações, espoliações que povos, classes, pessoas sofrem pelo avanço sem limites da concentração da propriedade privada da terra. Para as vítimas dessa lógica perversa de organizar a vida em sociedade, rebelar-se contra ela é a condição de preservar sua humanidade (CALDART, 2020, p. 2).

O campo estará historicamente marcado como um espaço de conflitos, de disputas, espaço de cultura, de vida e saberes: “Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra” (FERNANDES; MOLINA, 2014, p. 36).

A história das relações de poder e produção nos territórios brasileiros foram configuradas sob uma lógica estigmatizada por uma sociedade excludente e injusta. Seja ela pelos grandes latifundiários ou pelo Estado, “Desde as lutas de resistência dos povos originários contra a conquista europeia até os dias atuais, a disputa pela terra revela uma das principais contradições do nosso país: a concentração de terras” (MAZIN, 2019, p. 82).

É no campo da questão agrária que estão postas as disputas e os conflitos entre os interesses do capital com sua extrema exploração do trabalho contra a luta dos camponeses pela existência e garantia da vida humana. É neste espaço de disputa que o grande capital monopoliza todas as relações de produção e de trabalho, expropriando dos camponeses suas forças e seus direitos de viver no campo.

A forma concentrada de apropriação das terras coloca numa situação de subserviência a população do campo e deprime as condições em que é ofertada a força de trabalho também nos centros urbanos. De fato, é central a luta que se coloca pela terra, no entanto, as determinações mais profundas que empurram os trabalhadores para o embate estão fortemente vinculadas com a intensificação da exploração do trabalho (MAZIN, 2019, p. 11).

A questão da Reforma Agrária além de ser uma questão rural, ela também se materializa nos problemas urbanos. Com o crescente paradigma da pluriatividade das sociedades, também cresceram os problemas sociais como o aumento da miséria, da violência no campo, nas cidades e da distribuição desigual da população. Fernandes e Molina afirmam que:

Essa distribuição desigual da população gera um grande problema para o país. A concentração da população nas cidades vem sendo informada como sinônimo de progresso. Na realidade, concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a Reforma Agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 47).

Para Stédile 2012, foi a partir das revoluções burguesas e das regras estabelecidas pelo Estado burguês que foi consolidada a questão da propriedade privada da terra no Brasil. O direito à propriedade das terras era feito através da compra na mão dos que ocupavam as terras e, portanto, essa compra só era feita pelos que tinham dinheiro-capital.

Ao analisar o contexto histórico da questão agrária em relação ao uso e posse das terras no Brasil, é possível constatar que foi a partir da entrada do capital financeiro e do modelo de desenvolvimento do agronegócio em propriedade privada que os problemas sociais tornaram-se mais evidentes na sociedade brasileira. Como efeito desse processo, percebe-se que, conforme a predominância do agronegócio pelas forças do capital ficou evidente a tentativa política de deslegitimação da luta pela Reforma Agrária. Rodrigues afirma que:

No Brasil, a questão agrária é definidora da correlação de forças que se estabelece entre capital e trabalho. A forma concentrada de apropriação das terras coloca numa situação de subserviência a população do campo e deprime as condições em que é ofertada a força de trabalho também nos centros urbanos. De fato, é central a luta que se coloca pela terra, no entanto,

as determinações mais profundas que empurram os trabalhadores para o embate estão fortemente vinculadas com a intensificação da exploração do trabalho (RODRIGUES, 2015, p. 21).

Para a reprodução do modo de produção capitalista, a concentração das terras é uma das partes constitutivas do processo de expropriação e controle dos territórios. Portanto, é na contramão do processo de democratização das terras que o Brasil tem caminhado para a realização da política da Reforma Agrária.

É no movimento de acumulação dos territórios que o capital controla a produção das mercadorias produzidas pelos trabalhadores. Esse modelo de atuação do capital é chamado de agronegócio:

Esse modelo se caracteriza, sucintamente, por: organizar a produção agrícola na forma do monocultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores. Uso intensivo de máquinas agrícolas, em escalas cada vez maiores, expulsando a mão-de-obra do campo. A prática de uma agricultura sem agricultores. Uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas no lençol freático e inclusive a atmosfera sendo que regressam com as chuvas. E, sobretudo contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população. Usam cada vez mais sementes transgênicas, padronizadas, e agridem o meio ambiente com suas técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro, em menos tempo (LUZ, 2017, p. 26).

O agronegócio em seu modo de desenvolvimento econômico capitalista, com seu caráter concentrador e excludente pela intensa produtividade, não apenas domina a terra como também as tecnologias de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES; MOLINA, 2014, p. 41).

O aumento dos lucros produzidos pelo modo de produção capitalista, através da apropriação dos conhecimentos tecnológicos, gera uma intensa exclusão a partir da sua produtividade econômica. A tendência do agronegócio, a partir da exploração do trabalho, da expropriação de terras e do controle das relações sociais e das políticas do mercado, é consequentemente aumentar a desigualdade, a concentração de poder nos territórios, intensificando a exclusão operada por este modelo de produção capitalista.

As relações de poder do agronegócio com o trabalho e a terra tem se legitimado cada vez mais como um modelo de latifúndio que promove uma ampla produtividade e exclusão. Conforme explica Leite e Medeiros (2012, p. 85):

expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, em especial nas áreas em que as matas estão sendo derrubadas, denunciadas por entidades como a Organização Internacional do Trabalho

(OIT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) como sendo condições análogas à escravidão.

Para Fernandes e Molina (2004, p. 51):

O agronegócio determina a lógica a maior parte das políticas de desenvolvimento. Esse poder avassalador ainda pode avançar sobre o paradigma da Educação do Campo. O cooptação deste paradigma será uma forma de tentar colocar em refluxo o processo de construção de uma política de desenvolvimento territorial sustentável, para defender os interesses e privilégios do agronegócio. Por essa razão, no processo de construção deste paradigma é fundamental o aprofundamento dos estudos a respeito da questão agrária.

Segundo Leite e Medeiros (2012), o agronegócio se relaciona muito bem com altas tecnologias no mercado agrícola, consolidando o aparecimento de uma mão de obra qualificada para o agronegócio maquinário. Com isso, a tendência de todo plantio e colheita tende a precarização cada vez mais do mercado e da vida de trabalhadores fixos e temporários, onde serão cada vez menos assegurados os seus direitos, sem deixar de apontar os que já vivem à margem desses direitos trabalhistas. Neste sentido, os autores afirmam que:

Assim, à medida que o termo agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido. Já no início do ano 2000, verifica-se, por exemplo, entre os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina um deslocamento de seus opositores: cada vez menos o adversário aparece como sendo o latifúndio e cada vez mais é o agronegócio. Esse deslocamento traz consigo novas vertentes: à crítica à concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica. Assim, surgem críticas ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos e à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 87).

Conforme os autores citados (2012, p. 83), “No que diz respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é, por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional”. Desse modo, as ideologias do agronegócio são pautadas na sua razão feroz através da exploração do trabalho e no controle dos territórios para produção e a mercantilização agrícola.

A expansão do agronegócio está totalmente ligada à questão da terra. O agronegócio sustenta o discurso de que para o crescimento da produção, é necessária cada vez mais a expansão dos territórios para o aumento da produção agrícola: “É nesse quadro de demanda

crescente de terras que também se situa o debate em torno da mudança nos índices de produtividade da agricultura que marcou os últimos anos” (MEDEIROS, 2012).

Estrategicamente, o agronegócio e seu discurso político de principal responsável pelo desempenho econômico do país, tem em seus altos índices de produção e na lógica da constante expansão das terras modos de assegurar seu desempenho e sua produtividade:

Não importa para o capital ser o dono da terra, o que importa é que a forma de acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista. As regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado (FERNANDES; MOLINA, 2014, p. 42).

É nesse sentido que o agronegócio se impõe politicamente, associando o desenvolvimento econômico do país ao seu constante desenvolvimento produtivo. Redefinindo sua imagem de explorador para uma imagem de “setor como dinâmico, moderno, produtor de divisas para o país, sustentáculo do desenvolvimento” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 86). No entanto, nessa afirmativa do agronegócio sobre seu generalizado sentido político, está escondida em suas raízes ideológicas a exploração.

Assim, como aponta Fernandes e Molina (2014), o desenvolvimento dessa agricultura capitalista, que tem sob seu controle a política de mercado a partir da exploração do trabalho, não representa a agricultura dos camponeses. Para os autores, é necessário contrapor essa lógica de produção capitalista. Enquanto o agronegócio se realiza através da renda capitalizada das terras e pela exploração do trabalho, a agricultura camponesa é intensamente explorada por esta mesma capitalização de terras que conseqüentemente resultam no empobrecimento dos camponeses, gerando desigualdades sociais.

Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

A agricultura camponesa tem sua identidade pautada na produção diversa de alimentos, no uso de recursos naturais, na reprodução do trabalho social e na construção das relações afetivas com a natureza. Nesse sentido, as relações sociais do modo de produção de vida e de alimentos no campesinato, como afirmam Fernandes e Molina (2004), a luta pela terra e na terra, tem promovido uma revalorização do campo como espaço de vida.

A construção do modelo de desenvolvimento, capaz de garantir aos brasileiros dignas condições de vida, passa pelo campo. Segundo Caldart (2020), hoje, a luta pela terra é também pela reconstituição social e ambiental para garantir a soberania alimentar, a realização da agroecologia e a construção social das relações de trabalho. Mas para isso, é necessário romper com a mercantilização sistêmica do capital com os bens naturais da terra. Para a autora,

É luta contra a privatização da terra, das sementes, da água, dos minerais, das zonas de pesca, das florestas, dos rios, das áreas de reserva natural, da biodiversidade... E avança como luta contra a devastação da natureza e confrontando a lógica de tratar a própria “preservação” ambiental e a “valorização” da biodiversidade, como mais um “negócio”. Em conexão com as lutas contra a mercantilização dos alimentos, da saúde, da educação, da cultura [...] (CALDART, 2020, p. 3).

Nas relações sociais são ampliados os espaços políticos de lutas para o enfrentamento contra o modo de produção capitalista, contra as ideologias e o monopólio do agronegócio. É na resistência que o modo de fazer agricultura camponesa potencializa a autonomia, os valores historicamente construídos e sua identidade social pautada na construção das relações sociais, no desenvolvimento político, cultural e ambiental e pela garantia da soberania alimentar:

Nos diversos contextos históricos e fisiogeográficos em que ela se tem se afirmado e nas ecobiodiversidades nas quais têm praticado os mais distintos sistemas de produção agropecuária e florestal e as mais variadas práticas extrativistas, sempre no âmbito de suas estratégias de reprodução social, a agricultura camponesa tem mantido como marca indelével da sua presença a ênfase na produção de alimentos, tanto para a reprodução da família quanto para o abastecimento alimentar da sociedade em sentido amplo (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

Suas lutas se afirmam nas práticas produtivistas sustentáveis dos alimentos, pela afirmação da autonomia, na reprodução social e na luta pela identidade socioterritorial na ocupação das terras. Tal fato contrapõe o histórico discurso discriminatório dominante do modo de fazer agricultura dos camponeses como sendo um trabalho inferior, marginalizado, sendo vistos como figuras atrasadas, utilizando-se da lógica de subordinação, expropriando e minimizando os camponeses.

Carvalho e Costa (2012) vão dizer que as famílias camponesas “[...] nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, teceram um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais”. A referência dos saberes, do modo de viver e produzir do camponês

reafirma o caminho da reprodução dos valores de sociabilidades e do fazer agricultura alicerçada no trabalho.

O processo de repressão para a subalternização e dominação política dos camponeses contribuiu para o fortalecimento das formas de resistências, com isso, “[...] incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31).

Ao longo da história, os camponeses foram condenados por uma política ideológica dominante de exploração e exclusão, deixando evidentes as marcas desse processo de marginalização, que reflete na sociedade brasileira até os dias atuais, estas são ações são sinalizadas pelo êxodo rural das famílias do campo, pelo desemprego, pelo crescimento urbano sem planejamento e pela intensificação das drogas entre a juventude do campo. Para Fernandes e Molina (2014), o campo é um espaço de construção democrático que garante condições de vida, mas que necessita encontrar alternativas que contribuam para um novo modelo de desenvolvimento que esteja agregado com a distribuição da renda, de empregos e moradias. Sobretudo,

Além de alternativas para incluir os pobres na sociedade, um novo modelo deve pensar caminhos para enfrentar o caos das metrópoles, consequência da modernização conservadora da agricultura. Redescobrir a interação campo-cidade, com reflexões sobre ocupação e utilização do território, é eixo central para se construir um novo modelo (FERNANDES; MOLINA, 2014)

Segundo Nascimento,

[...] a perspectiva dos camponeses numa visão pessimista seria o desaparecimento, a migração para os grandes centros urbanos ou o reiniciar a luta pela terra; alguns se incorporando ao sistema, assumindo as novas tecnologias, reformando-se com tecnologias alternativas, transformando-se por meio da cooperação agrícola ou reorganizando-se com novas experiências (NASCIMENTO, 2009, p. 101).

É na contramão do processo de exclusão e desigualdade que a agricultura familiar amplia as lutas com a resistência dos camponeses fortalecendo as bases de lutas. A existência no campo tem configurado uma série de questões que necessitam pensar outras práticas que contribuam para reafirmar este espaço. Nesse sentido, a educação representa o elemento crucial que faz a proposição sobre a complexidade do campo. Oliveira e Santos (2008, p. 19), enfatizam que “mudar estruturalmente nosso País exige a redistribuição destes dois ativos fundamentais: Terra e Educação”.

A situação da educação do campo no Brasil e as diferentes relações sociais existentes no campo, no centro da questão agrária contemporânea, ainda resultam em territórios de conflitos, sob o domínio do capital imperialista que expande a precarização do trabalho retirando das populações do campo o direito de produção de alimentos. Diante dessa constatação, fica evidente que as lutas dos trabalhadores e das populações do campo devem assumir um caráter revolucionário a partir de suas forças organizativas e do poder popular para a superação dessa sociedade de burguesia.

Carvalho (2012) ratifica o papel da educação com qualidade e acessível a todos no rompimento da historicidade de negação aos trabalhadores do direito ao acesso ao conhecimento e na participação como sujeitos de construção da história do Brasil.

Portanto, é necessário criar novas bases que viabilize a reprodução social da vida humana em caráter anticapitalista e, ao mesmo tempo, construir projetos diferenciados de educação para o campo, que pedagogicamente os elementos de transformação educativos construam relações sociais indenitárias. Hoje isso significa reafirmar a Educação do Campo em uma diferente lógica curricular. Caldart explica que essa transformação,

Exige romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em salas de aula desconectadas da vida. E exige religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação de educadores. O foco no estudo do trabalho humano é o que melhor permite que a interconexão entre os aspectos naturais e sociais da vida se mostre (CALDART, 2020 p, 10).

Essa análise exige também organizar os processos formativos dos educadores tendo como tarefa a formação e desalienação das novas gerações através da reconstrução político pedagógica do plano e do currículo escolar. A educação é a principal via de formação para a resistência. Sem compreender a interconexão entre os fenômenos naturais e sociais da humanidade, não será possível encontrar alternativas de superação da realidade e como ela se transforma. Caldart (2020, p. 4) enfatiza que “O avanço do projeto político-pedagógico que se vai construindo nessas relações depende do avanço que se possa alcançar nas lutas e no trabalho que o exigem e que lhe põe denso conteúdo formativo”.

A política educacional para a formação de professores para a educação do campo e o tempo histórico no Brasil nos traz uma reflexão sobre a necessidade de tornar célere às discussões sobre concepção de educação, sobre a reorganização da Educação do Campo, tendo como ponto de partida a formação inicial e continuada dos educadores e como desafio processual a alteração da própria lógica prática e teórica predominante que simplifica, reduz e padroniza o trabalho educativo a serviço do capital. Dessa forma, uma análise crítica na

perspectiva de constatar no trabalho educativo a superação do modelo de produção capitalista é demandada de uma prática social que corresponda aos anseios da escolarização da classe trabalhadora. Educar é um processo de humanização, assim já dizia Paulo freire.

Para Duarte (2013), a educação, bem como suas finalidades educativas, deve ter como objeto principal no processo de aprendizagem e nas relações humanas a apropriação da realidade objetiva de modo dinâmico, através da mediação analítica do abstrato. Trata-se, pois, da apropriação dos conhecimentos universais a partir das relações com o mundo objetivo onde o concreto e o histórico são objetos de interações sociais no processo de aquisição de aprendizagem do ser humano.

Nesse processo evolutivo do ser humano, é necessário garantir que a escola assuma seu papel de ser lócus privilegiado de interações sociais capaz de garantir condições favoráveis no processo de aprendizagens da classe trabalhadora. Dessa forma, a tarefa educativa e a perspectiva formadora dos professores para as escolas do campo devem ser pautadas no processo da emancipação humana, partindo de um percurso metodológico que garanta conhecimentos sólidos articulados com o caráter revolucionário e com os interesses da classe trabalhadora em especial do campo.

Nesse sentido, é necessário fazer uma crítica analítica aos debates, às lutas e à história da educação brasileira em relação aos agentes governamentais e a efetivação de suas políticas públicas em seu processo histórico, principalmente no que diz respeito às propostas pedagógicas formais para os educadores das escolas do campo.

Caldart (2020) explica que é no âmbito da dinâmica histórica da construção da Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores das lutas sociais, dos sujeitos humanos, que encontramos os pilares para a compreensão das relações do percurso e da situação atual da Educação do Campo. Reconhecer o campo como o primeiro lugar da materialidade da construção política da Educação do Campo, é importante para ressaltar que as mudanças na Educação do/no Campo se darão não somente no campo individual com a frente de professores que vivenciam o chão da escola, mas principalmente na organização, mobilização e lutas coletivas dos movimentos sociais em especial do MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando se posicionar no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas, porque precisa cada vez menos de gente; a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. Ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública, o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.

A Educação do Campo nasceu como crítica a uma educação formal pensada em si mesma ou em abstrato; seus diferentes sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. Nasceu na transição histórica, do modelo econômico existente buscando ser vinculada aos sujeitos que buscam a soberania alimentar, que acreditam na relação dos sujeitos e na escola que reproduz valores, abatendo o modelo de escola que produz seres que servem para enriquecer uma minoria, gerador do empobrecimento da massa.

Portanto, a mobilização dos movimentos sociais pela valorização da Educação do Campo como direito da sociedade é, principalmente, uma mobilização pela garantia e efetivação dos direitos estabelecidos nas leis, nas quais definem condições sociais de direitos para os camponeses: “Assim como a luta necessária para preservá-los da voracidade e insanidade cada vez maior do capital, unifica os sujeitos coletivos que se associam na construção da agricultura camponesa agroecológica e da EdoC.” (CALDART, 2020, p. 1).

Considerando os avanços da luta política por uma Educação no/do Campo, os dados sobre a Educação do/no Campo no Brasil, mesmo com a pressão e luta dos movimentos sociais no processo institucionalização das políticas para a Educação do Campo, ainda hoje apresentam *déficit* de acesso e permanência na promoção e implementação da garantia da política de educação pública para os povos do campo:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

Desse modo, tomando como referência os desafios encontrados ao longo do processo histórico e atual da Educação do Campo por educação e por escola, é possível perceber que na

atual conjuntura de desmonte das políticas públicas de educação, é urgente avançar na luta política pela afirmação prática e teórica da educação, em especial Educação do Campo. De acordo com Caldart,

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Para isso, é preciso pressionar as políticas públicas de educação, retomando a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais? (CALDART, 2004, p.11).

Nas duas últimas décadas, o Movimento Nacional de Educação do Campo construiu parcerias com universidades e outros movimentos sociais, buscando pressionar o Estado a inserir em sua agenda pública elaboração e execução de políticas públicas para o campo, em especial no acesso à educação. Foi a partir desse período que esse movimento passou a ter evidência e participação institucional.

Na década de 1990 e na primeira década do século 21, o debate sobre a formação do docente de educação do campo iniciou-se através das lutas dos movimentos sociais e universidades. Dentro deste contexto, foram construídas parcerias financiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na busca da institucionalização da Educação do Campo enquanto política pública. Em 2005 é realizado pela Universidade de Brasília o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, no qual a formação docente não aparece como um eixo de debate. No II Encontro, em 2008, aparece como segundo eixo a formação de trabalho docente nas escolas do campo; e permanece em 2010, no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e no II Seminário da Educação Superior.

Segundo dados obtidos no documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), no item referente ao perfil dos professores, no ensino fundamental apenas 21, 6% dos professores das escolas rurais tinham formação superior e recebiam metade do salário dos que atuavam na área urbana. Este mesmo relatório sugeriu que se evidenciasse a necessidade do estabelecimento de uma política que valorizasse os profissionais da educação do campo com ações efetivas, focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimulasse a permanência de profissionais qualificados nas escolas rurais.

A formação do professor do campo deve estar voltada para atender as necessidades do campo, sem detrimento da cidade. Ela deve valorizar a cultura local, seus elementos e seus sujeitos respeitando os conhecimentos e os apresentando para a sociedade com uma nova identidade.

A política pública de educação para os povos do campo deve garantir uma escolarização que além de contextualizada, aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino, pois segundo Molina (2015) umas das frentes da expansão da Educação Superior do Campo tem se dado no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos de graduação, concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo”:

Para Caldart (2004):

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à diferente de muitas pelo direito à educação e pelo impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas (CALDART, 2004, p. 35).

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) começaram a ser implantados em 2006, por meio de projeto piloto desenvolvido em quatro universidades federais brasileiras (UFMG, UnB, UFBA e UFS), que atendeu à proposta formulada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nessa proposta, entre outras, consta a demanda de que esses cursos sejam ofertados por quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanas; e Ciências Agrárias.

O MEC em 2004, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), cuja as atribuições são de responder pela formulação de políticas públicas de combate as desvantagens educacionais sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade, tendo como principal objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo país, voltadas especificamente para formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Este programa propiciou a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir do Edital nº 9, da SECAD (MEC,

2009), que contemplou 31 instituições, possibilitando a criação de uma estrutura material para dar suporte a atividades em regime de alternância e contratação de professores.

De acordo com Molina (2015), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

No que tange a formação do educador, Molina e Hage (2015) falam de uma formação docente aligeirada, precarizada, sem a devida fundamentação teórica, dissociada da teoria e da prática, realizada sem a presença e a participação do futuro educador na vida escolar e, ainda, sem a necessária garantia do acesso aos conteúdos específicos da área de formação para a qual se titula esse docente. Essas questões tem sido objeto de intensa pesquisa e reflexão na área de formação de educadores, expondo de maneira flagrante os imensos prejuízos à qualidade da educação no Brasil.

As políticas de formação dos docentes têm por base a hegemonia do Estado, as legislações educacionais brasileiras promulgadas a partir da década de 1990 e a presença dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional, entre outros.

Segundo Ferreira (2011), entre as legislações educacionais que mais diretamente interferem na definição das políticas de formação inicial e continuada de professores e estabelecem os parâmetros para a definição do perfil e do trabalho docente encontram-se:

- O Plano Decenal de Educação de 1993, que destaca a importância e estabelece diretrizes para a formação docente (BRASIL, 1993);
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dedica capítulo específico a esse tema;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que inclui a formação docente como objeto de estudo privilegiado na formação continuada, nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997);
- Os Sistemas Nacionais de Avaliação – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005) e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que impõe mudanças na condução da formação e trabalho docente no cotidiano escolar;

- Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, na subseção 10 “Formação e valorização do Magistério” da Seção IV “Magistério da Educação Básica” (BRASIL, 2001);
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que aponta a formação docente como um dos principais instrumentos para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a);
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece como um dos pontos básicos a formação docente (BRASIL, 2007b);
- Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Portaria Normativa de n. 9 de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2009);
- A criação da “Nova CAPES” pela Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007c), que passa a ser agência reguladora da formação do docente da educação básica pela Via do Departamento de Educação Básica.

Para Molina e Hage (2015) essas legislações no conjunto, determinam referências e parâmetros que direcionam as políticas e o trabalho docente em sua natureza e função, vinculando diretamente os professores e sua formação como responsáveis pelos graves problemas educacionais vivenciados no Brasil e, ao mesmo tempo, estabelecendo como solução para essa problemática a promoção de mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes, bem como nos métodos e organização dos sistemas e das unidades escolares, em duas dimensões: reestruturação da formação inicial dos profissionais e revisão, sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica.

No que tange as políticas de apoio às Licenciaturas de Educação do Campo, é necessário destacar o Procampo e o PRONERA, cujo objetivo era a formação de educadores para a Educação do Campo, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) orientou a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e

ensino médio nas escolas rurais. No entanto, antes de falarmos do PROCAMPO, focalizamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), este programa foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores de Reforma Agrária (ENERA), em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014) esse encontro produziu um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se naquele Encontro, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária.

Ainda em Molina e Antunes-Rocha (2014), foi a partir daí que começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Logo, o PRONERA foi a via inicial para que as demandas educacionais do povo do campo fossem inseridas nas agendas dos governos.

Respeitadas as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o PRONERA assegurou a organização curricular respeitando as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos, conforme determina o art. 28º da referida Lei:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, *online*).

As instituições executoras do programa são as Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e municipais, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs), Escolas Técnicas federais, estaduais e municipais; Escolas Famílias Agrícolas; Casas Familiares Rurais; Institutos de educação privados sem fins lucrativos; Universidades, Faculdades e centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo.

O Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, sancionado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e

o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Entretanto, neste item destacamos os artigos pertinentes sobre a política de educação do campo:

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

O decreto demonstra as necessidades das populações do campo, principalmente quanto promulga o ideal de abrangência da oferta da Educação Básica e Educação Superior. Dentre os princípios da educação do campo, de acordo com o Decreto em seu art. 2º estão:

[...] respeito à diversidade do campo de modo abrangente, incluindo aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, de modo que considere-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, *online*).

O art. 3º elabora a respeito da responsabilidade da União em criar e implementar meios que afiancem a conservação e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, que atendam ao objetivo de ultrapassar as defasagens históricas de acesso à educação pela população do campo. Nesse sentido, o art. 3º visa:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e
IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010, *online*).

Quanto a formação de professores para atuação na Educação do Campo, o Art. 5º do referido Decreto expressa que deverão ser observados os princípios e objetivos da Política

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, orientada, de modo geral, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, o Art. 5º aponta que:

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, *online*).

Ao apresentar neste tópico 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRONACAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA o fiz levando em consideração a necessidade de contextualizar o objeto da investigação que decorre de muita luta e da formulação e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo implementadas durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff. O fiz considerando que a Educação do Campo foi impulsionada enquanto marco legal e política social por governos democráticos e populares onde a educação era considerada investimento e direito e os avanços foram materializados em propostas concretas como o foi o Pronacampo, dentro do qual encontramos a Ação Escola da Terra que, na UFBA, vai receber um impulso na perspectiva de valorizar o magistério, valorizando a formação continuada de professores através do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do Campo – Ação Escola da Terra. Na sequência apresentarei o marco legal que foi defendido e considerado nesta formação, bem como a contribuição da ANFOPE a respeito da formação continuada de professores.

3 ANFOPE – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A DEFESA DA RESOLUÇÃO N. 02/2015

A sociedade brasileira almeja a definição de políticas para formação de profissionais da educação que contribuam efetivamente para a formação de seus cidadãos. Dois projetos distintos estão sendo tencionados no momento desta definição: um, visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais e procura adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de reformas curriculares implantadas em outros países; outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos – incluindo-se aí a crise por que passa a profissão -, levando em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições, bem como a produção teórica advinda destas, depois de socializadas e aprovadas nos encontros de educação. É no interior desta segunda posição, que a ANFOPE vem manifestar-se, de forma a contribuir para a constituição das diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2001, p. 01).

3.1 A ANFOPE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação dos professores da educação básica no Brasil, ainda é um grande desafio dentro da gestão pública, é necessário conceber esse relevante processo formativo e sua institucionalização como política pública obrigatória, a qual todo o processo de formação social e cultural da humanidade advém desse processo formativo. É necessário entender as contradições em outras perspectivas de valorização do profissional da educação.

Nos últimos anos, as discussões e debates sobre a formação continuada de professores da educação básica se fez necessário no sentido de repensar novas proposições considerando as deliberações representadas pelos marcos legais, nesse caso o Parecer n. 2, que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de junho de 2015, sendo homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

A política de formação de professores da educação básica é constituída no campo de disputa amplamente debatida pelo grande capital, pelos movimentos sociais e também pelos setores privados do ensino. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem seu marco de lutas nas defesas de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

A ANFOPE contribuiu de forma específica nas definições dos processos políticos sobre as propostas de diretrizes educacionais para a formação de professores da Educação Básica. Esse contexto histórico, de trabalho no campo da educação brasileira, que teve início

no final dos anos 1970, ainda é denominado de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), mesmo depois de uma crise econômica, social e política no país e, por seguinte, a consolidação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A implementação da ANFOPE é concretizada a partir da intensificação da defesa por uma formação socialmente referenciada e, portanto, da valorização dos profissionais da educação. Como afirma Machado,

O contexto histórico de elaboração, aprovação e implementação das leis educacionais brasileiras é marcado por processos tensos e intensos, de tentativas de construção de consensos, em meio a muitos mecanismos coercitivos. Os projetos de lei, planos de governo, leis e decretos, impulsionados por manifestos e conferências, revelam as lutas travadas entre sociedade política e sociedade civil, bem como no interior de cada uma delas. Disputas permanentes, nesses processos, giram em torno dos interesses públicos e privados, bem como das defesas pela desresponsabilização do Estado para com a educação, pela via dos mecanismos de descentralização versus centralização, por fim, da explicitação de concepções inconciliáveis de educação: de um lado a perspectiva emancipatória e de formação humana integral; de outro a visão de uma educação que serve aos interesses do mercado. (MACHADO, 2018, p. 1060-1061)

A trajetória da ANFOPE, como entidade científica, de luta e de mobilização, ficou marcada pela defesa de seus princípios, que foram se configurando historicamente, e que são aqui registrados: a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária; a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira; a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais; a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; os princípios da Base Comum

Nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores, como a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; a unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; o compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; a gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; a incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2010, p. 20-23).

A ANFOPE se constitui a partir das relações sociais, em parcerias com as entidades educacionais que pactuam com princípios democráticos em defesa de uma educação gratuita e de qualidade, tendo como princípio educativo a emancipação do homem, bem como garantir o ensino da escola pública.

Nesta trajetória, na defesa e articulação por políticas de formação e valorização profissional da educação, há os comitês, conferências e encontros nacionais de educadores. Já na década de 90, a CONARCFE tornou-se ANFOPE, onde teve participação ativa dos debates na construção do projeto de Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Neste momento histórico, no qual seria um importante avanço no campo da formação e valorização dos profissionais da educação, a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) não apresentava as aspirações do movimento de educadores, não apontava concordância no âmbito da defesa da formação de professores frente aos desafios apontados para uma política de formação e valorização dos profissionais da educação:

Associação vem representando, nas últimas três décadas, um pensamento educacional brasileiro de pesquisadores e professores, cuja área de saber é a Educação, e que mantêm compromissos historicamente assumidos com a escola de gestão pública, laica, gratuita, incluyente para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social (BRASÍLIA, 2012, p. 6).

Outro resultado importante no avanço das mobilizações e contribuições de forma participativa da ANFOPE, ainda no âmbito de formalização das políticas educacionais, foi a participação na elaboração da Lei n.10.172 (BRASIL, 2001), ou seja, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias na política educacional para o período de 2014 a 2024. De acordo com Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE, biênio 2014-2016, esse Plano Nacional de Educação apresentava limitações de sua materialização das proposições das metas, onde apresenta inconsistência na defesa de uma educação socialmente democrática, pública, laica e gratuita, conforme aponta Cury:

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

É necessária a reconstrução das lutas e resistências na construção das políticas educacionais brasileiras frente aos desafios colocados e enfrentados, destacando as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

A ANFOPE, a partir de suas reivindicações e da participação ativa, seguida de institucionalização da Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015), que são as Diretrizes Curriculares Nacionais, tem como objetivo a construção dos pilares indeníveis dos profissionais da educação. Essa resolução define as normas nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada para os profissionais da educação. Essas DCNs representam uma materialização da política dos cursos de formação dos profissionais da educação. De acordo com o Boletim n. 1 de 2008 da ANFOPE:

Os princípios da Base Comum Nacional, que devem nortear todos os cursos de formação dos profissionais da educação, estão integralmente contemplados nas DCNs: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada e a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2018, *online*).

Nesse sentido, a sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, permite apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados pela escola, bem como os vivenciados em outras instituições educativas, a compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, artística, ética e biossocial e nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os Eixos articuladores garantem a unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e justaposição em uma grade curricular, requer assumir a centralidade do *trabalho como princípio educativo* na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública não como mera adaptação, mas como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica.

A gestão democrática, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação; a vivência de formas de gestão democrática, nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula, fortalecendo a auto-organização dos estudantes, até as formas superiores de gestão educacional, entendendo-a como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e controle, na perspectiva de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo, entre os professores e técnicos administrativos, entre estes e os alunos. Portanto, a gestão democrática implica em assumir em seu real significado relações teóricas e práticas, na produção de conhecimentos e em novas formas de organização do processo educativo, assim como na concepção e elaboração de novos conteúdos curriculares que contemplem a multiplicidade de dimensões da formação humana.

O compromisso é social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes no processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais do magistério e da educação, articuladas com os movimentos sociais. O trabalho é coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das

formas de construção do projeto político-pedagógico, de responsabilidade do coletivo escolar. A criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico permite enfrentar e superar a fragmentação entre as disciplinas e componentes curriculares, bem como superar a separação e a divisão do trabalho escolar entre professores e demais profissionais da escola.

A concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, na direção da superação pessoal e profissional tendo como referência o projeto pedagógico da escola e o coletivo escolar, consiste na avaliação permanente, sistemática, rigorosa, de conjunto. A avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição em questão.

Com esta concepção e fundamentos, demarca-se o campo defendido a mais de 40 anos pelas entidades educacionais, entre as quais a ANFOPE, reafirma princípios orientadores da Base Comum Nacional na formação dos profissionais da educação, explicitando fundamentos sócio-históricos da educação, importantes para defender uma perspectiva de formação de professores orgânica e consistente, que contribua no enfrentamento de projetos de formação antagônicos (TAFFAREL, 2021).

A proposta de formação de professores da ANFOPE tem como princípio educativo uma concepção teórico/pedagógica que traz elementos capazes de garantir outra organização do processo de formação educativa, que ao mesmo tempo aponta a necessidade de outra organização curricular e que garanta uma formação consistente. Das lutas e articulações coletivas a Base Comum Nacional foi constituída coletivamente pelo movimento dos educadores a fim de uma construção de princípios norteadores constituídos coletivamente.

A Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) foi elaborada de forma ativa pela ANFOPE e por uma comissão de especialistas em pedagogia, com a finalidade de contribuir efetivamente para o processo de formação e valorização dos professores, mediante aos impasses estabelecidos pelo Estado no que se refere à garantia da qualidade diante das demandas da educação. Assim, esta resolução reafirma a necessidade de ampliação nos diversos campos de ações institucionais, no enfrentamento das entidades parceiras mediante aos processos políticos e formativos das ações de lutas. Com essas diretrizes, a ANFOPE se movimentou nacionalmente, efetivando de fato articulações com as instituições dos sistemas de ensino no país.

De acordo com Dourado e Tuttman (2019, p. 200-201), a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) sinaliza concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, expressas nas seguintes considerações:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

2. 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, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

3. 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; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnicoracial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

6. 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;

7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

8. 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 socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9. O 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;

10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. 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;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Na busca de maior organicidade das políticas, a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) estrutura os marcos 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, e para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. Define os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; O contexto educacional da região onde será desenvolvido; Atividades de socialização e avaliação dos impactos; 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; Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 202).

Os autores destacam que a ANFOPE participou, ao lado de um significativo número de entidades do campo educacional, do processo de discussão e contribuiu com subsídios para a elaboração da referida Resolução, no âmbito da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, e foi favorável à sua aprovação também no âmbito do CNE. Entretanto, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, um novo cenário político se efetiva no país, marcado por retrocessos na ordem democrática e por políticas de ajustes estruturais que afetaram os diferentes setores, sobretudo as políticas sociais. De acordo com Dourado e Tuttmann (2019), neste contexto de retomada neoliberal, o MEC buscou, dentre outras, rever a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) e as políticas de formação. Em 2019, novas medidas foram tomadas sem a devida discussão, resultando em várias manifestações das entidades do campo a favor da Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) e dos avanços que a mesma possibilita. Em 7 de novembro de 2019, o CNE aprova o Parecer CNE/CP 22/2019 revogando a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) e propondo formação prescritiva e submetida as competências e habilidades contidas na BNCC.

Taffarel (2021) apresenta sinteticamente os argumentos da professora Helena Freitas sobre as Diretrizes para formação de professores de 2019:

(...) *Política Nacional de Formação de Professores*, quanto a proposta encaminhada ao CNE pelo MEC (...) apresentam um diagnóstico limitado da problemática educativa, minimizando o peso dos fatores extraescolares e intraescolares nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e culpabilizando os professores pelas mazelas da educação e da escola pública, considerando que “*entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos*”. Na lógica neoliberal, a padronização dos currículos da educação básica – BNCC – e da formação de professores – BNC da Formação –, é necessária para melhor avaliar de forma censitária **todos** os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas, (...). Esses São nosso instrumento de resistência aos processos de desqualificação da profissão, à degradação das condições de trabalho,

salário e carreira do magistério e demais profissionais da educação (TAFFAREL, 2021, p. 24).

A ANFOPE vem combatendo este alinhamento da formação de professores à BNCC, tal como se apresenta no Parecer do CNE, porque isto representa um retrocesso na concepção de formação, conforme denúncia da professora Helena Freitas, tais como: (1) rebaixamento na formação teórica dos profissionais da educação; (2) desconsideração do que educadores construíram através da ANFOPE sobre o conceito de base comum nacional, conceito este construído pelo movimento dos educadores em luta pela formação de professores desde a década de 70, que agrega um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, como na pedagogia, contemplados nas DCNs 2015 (BRASIL, 2015), aprovada pelo CNE e assumida pelas IES desde 2015; (3) secundarização das IES formadoras públicas dos processos de formação continuada, bem como sua entrega preferencial a organizações sociais e fundações empresariais; (4) regressão que leva a formação a uma concepção de formação continuada de caráter técnico-instrumental, reduzindo o professor a um “prático”, que circunscreve sua formação contínua “alinhada” exclusivamente à BNCC; (5) desestruturação de carreiras dos profissionais de Educação.

De acordo com Freitas (2020), a Resolução deixa clara a intenção do CNE de colocar a formação continuada sob a responsabilidade de instituições locais (leia-se OS, ONGs, fundações empresariais hoje presentes em grande parte dos municípios, como Lemann, entre outras), conforme indica o art. 5º, inciso XI, “Estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação continuada do professor”. Ou seja, mostra a intenção de afastar as Universidades das ações de formação continuada dos profissionais das redes públicas de educação básica pela qual vêm se responsabilizando há décadas, principalmente desde a criação da Rede Nacional de formação de Professores da Educação Básica, criada em 2004.

De acordo com a ANFOPE (2019, p. 596), a Resolução 02/2019 apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios

supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015).

Portanto, é com esta base que se dá o confronto de projetos na formação de professores no Brasil. O Projeto de Formação Inicial e Continuada de Formação de professores, que vem sendo defendido historicamente pelas entidades da Educação e pela teoria pedagógica crítica sobre formação de professores, sinaliza a consideração do projeto histórico superador do capitalismo como referência na formação (FREITAS, 1998). Além disso, destaca as diretrizes curriculares que superem as políticas curriculares que se perfilam com o *ethos* neoliberal e ultra neoliberal (MALANCHE, 2016; GAMA, 2015) os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica (MARTINS; DUARTE, 2010) para a formação de professores e os princípios do Projeto de Formação de Professores da ANFOPE. Por isso, lutamos pela revogação da Resolução 02/2020 e pela imediata implementação da Resolução n. 2 (BRASIL, 2015). É nesta perspectiva de formação continuada emancipatória que propomos o curso desenvolvido na UFBA, como a Especialização em Pedagogia Histórico- Crítica, Ação Escola da Terra, PRONERA/SECADI/FNDE/MEC.

4 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - O PRONACAMPO

Neste capítulo, trataremos das questões que dizem respeito à legislação da Educação do Campo, assim como as ações do PRONACAMPO.

Não é de hoje que as mobilizações dos movimentos sociais caminham em direção à consolidação da Política Pública de Educação do Campo. Nesse cenário, é importante refletir sobre as contradições da realidade dessas políticas frente ao atual modo de produção desigual que ainda opera na cidade e no campo.

Marcon (2012, p. 102) diz que a “[...] educação do campo, na forma como está formulada do ponto de vista legal, representa um avanço político importante, mas apresenta imensos desafios do ponto de vista prático e pedagógico. ” Reconhecer esse atraso significa recolocar a Educação do Campo na agenda pública a partir das bases dos marcos legais para garantia desses direitos já conquistados.

Para Arroyo (2004, p. 55), “Não se trata, pois, de revitalizar ou reforçar a velha política "privatista" do público, mas superá-la como um fardo incompatível com a obrigatoriedade dos governos de garantir o direito à educação dos cidadãos brasileiros que trabalham e vivem no campo”.

Na atual conjuntura, a formação social e política dos trabalhadores do campo apontam para uma urgente intensificação das práticas educativas, pela defesa da permanência na terra e pelo avanço do conhecimento pelos direitos: “A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais” (ARROYO, 2004, p. 57).

Nas últimas décadas, em um cenário acirrado de lutas e embates entre os movimentos sociais e o Estado, foram consolidadas as políticas públicas de qualidade, voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo. É importante reconhecer esse percurso de manifestações dos movimentos sociais, pois ele exige um olhar politicamente referendado no avanço pelos direitos dos povos do campo.

A Educação do Campo nasce na transição histórica, do modelo econômico existente, buscando ser vinculada aos sujeitos que lutam pela soberania alimentar, que acredita na relação humana e na escola que reproduz valores, abatendo o modelo de escola que produz seres que servem para enriquecer uma minoria, gerador do empobrecimento da massa.

A mobilização dos movimentos sociais pela valorização da Educação do Campo como direito da sociedade, é principalmente pela garantia e efetivação dos direitos estabelecidos nas

leis, nas quais definem condições sociais de direitos para os camponeses. A Constituição Federal de 1988, Título II, dos "Direitos e Garantias Fundamentais", no artigo 5, diz o seguinte: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade", ou seja, a liberdade é garantia descrita no preâmbulo e no artigo 5º, sendo considerada direito individual e fundamental do ser humano (BRASIL, 1988).

Junto com o processo de democratização do Brasil, a partir da aprovação dos direitos constitucionais, está o direito à educação como a universalização da educação básica, consolidando na sociedade políticas educativas como direitos políticos e sociais para todos.

Contudo, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que significa a garantia e consolidação política da educação a partir da concepção de educação como direitos universais iguais para todos. No artigo 28 da LDB, encontram-se parâmetros legais e definições de um modelo de campo geograficamente rural, com orientações para uma educação rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, *online*).

Essa política de educação rural apresenta uma visão de campo reduzida, revelando um campo vazio de cultura, saberes e sem dinâmica humana. Analisando esses pressupostos da LDB, não há categorias que revele o campo real do camponês em suas totalidades. Foi a partir da luta pela garantia dos direitos do modo de produção de existência dos povos do campo que, conseqüentemente, intensificaram-se as lutas por formulações de políticas públicas para a Educação do Campo.

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo, outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão tradicional e a estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Serão totalmente ineficazes para dar conta

dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas.

O histórico processo evolutivo político por uma Educação do Campo no Brasil nasce a partir da década de 90. Foi em resposta à pressão por parte dos movimentos sociais, em que houve mudanças significativas, que os movimentos sociais foram e ainda são os grandes protagonistas nas reivindicações pela construção e garantia dos direitos educacionais no Brasil. Os movimentos sociais que pressionou o Estado a assumir uma agenda pública como seu dever de garantir direitos universais para todos. Arroyo aponta que,

Que políticas públicas concretas colocarão as bases sólidas para sua garantia? Políticas universais, porém, referidas à concretude das formas de vida e trabalho, referidas à cultura, aos valores, a sociabilidade dos diversos povos do campo. Políticas que reconheçam os princípios, as diretrizes universais aceitas no campo da educação, mas antes de tudo que garantam as bases, a materialidade sem a qual os princípios não se traduzem em garantias concretas (ARROYO, 2004, p. 62).

Foram nas articulações dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que começaram as primeiras discussões entre os movimentos sociais e o Estado, com objetivos de avançar com relação às demandas e prioridades educacionais para as escolas do campo. Arroyo (2004), afirma que são os movimentos sociais os grandes atores históricos no avanço dos direitos das políticas públicas, tornando-os formadores coletivos de uma nova consciência política para os povos do campo.

Esse movimento também foi marcado pela participação junto às entidades ligadas aos movimentos do campo como a Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nessas discussões, os debates foram direcionados a posicionar a Educação do Campo nas fronteiras dos direitos, por ser uma educação que fomenta os sujeitos do campo a lutar por sua identidade e sua soberania alimentar. Portanto, há necessidade de garantir às futuras gerações, crianças, jovens e adultos do campo que tenham os mesmos acessos aos conhecimentos, por se tratar de produção humana, ou seja, o conhecimento como elemento social de direitos. Para Brandão (2007):

A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver que educa. E a escola de qualquer tipo é um lugar e um momento provisório onde isto pode acontecer.

Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e- aprendido da cultura seja ensinado com a vida-e também com a aula- ao educando (BRANDÃO, 2007, p. 47).

É importante localizar na história as conquistas dos fatos antecidos de lutas históricas da educação, para entender os impactos dessas ações na atualidade. Dentre essas conquistas, por parte dos movimentos de lutas por políticas públicas de educação e pelo reconhecimento dos direitos sociais, que foi garantido o acesso aos recursos da educação básica como direito universal. O movimento da Educação do Campo é parte significativa desse processo de luta.

Dentro deste contexto de resistência dos movimentos, ressaltamos a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é fruto do compromisso firmado por várias entidades de luta, entre eles os movimentos sociais e os educadores junto ao Governo Federal:

Apresentar os subsídios do Programa à Educação do Campo no País requer dar a centralidade devida à luta pela Reforma Agrária e ao enfrentamento necessário, com a proposta de utilização do meio rural concebida e praticada pelo agronegócio. É em resposta à hegemonia deste modelo de organização da agricultura nacional, que Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo. (MOLINA; JESUS, 2010, p. 29).

O PRONERA é um programa criado em 1998 e aprovado pela Portaria/Incr/Nº 282 de 16/4/2004. Em junho de 2009 o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, que posteriormente foi editado e instituído o Decreto de nº 7.352 em 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) que define Política Nacional de Educação do Campo pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Essa Lei confere-lhe o status de política permanente no âmbito jurídico do Estado.

O PRONERA tem como finalidade a viabilização ao acesso dos assentados à educação. Segundo Santos (2012, p 632), “[...] havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo, ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação”.

Em razão disso, o PRONERA começou a executar os projetos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos técnicos e curso de nível superior em várias áreas do

conhecimento, a formação de professores para atuarem com as atividades educativas no próprio movimento além de desenvolver projetos educacionais e metodologias para a especificidade do campo.

Nos primeiros dez anos do programa foram alfabetizados mais de 400 mil trabalhadores e vários projetos desenvolvidos. Isso se justifica na redução do analfabetismo entre os assentados que, para Santos (2012), esses novos sujeitos sociais agregados de novos saberes educacionais necessitam ser reconhecidos por suas organizações como portadores de conhecimentos. No exercício da alfabetização dos assentados da Reforma Agrária, o PRONERA fez da prática educacional um instrumento de emancipação pela superação histórica do camponês como subalterno aos interesses do capital.

Esse fato significou a inclusão na esfera federal de instâncias responsáveis pelo atendimento e reconhecimento das demandas educativas do campo. No entanto, ainda há muito para avançar na educação pública, uma vez em que todos os trabalhadores estiverem envolvidos nas lutas por uma outra sociedade.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2007, que passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa secretaria ficava no âmbito do Ministério da Educação, sob a responsabilidade de implementar os programas financeiramente, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi articulada para dar amparo legal em todo sistema educacional a todas as especificidades dos sujeitos do campo.

A SECADI foi um importante instrumento dentro do Ministério da Educação, onde foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. A Secretaria era uma estrutura dentro do Governo Federal que garantia o acolhimento às demandas do campo. Com isso, foram criados programas nacionais voltados para a promoção da legitimação da educação no reconhecimento de suas singularidades como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que foi assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, disposto no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) e instituído por meio da Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Na atual conjuntura, é importante conhecermos os desafios históricos do PRONACAMPO, configurados por intensos embates por organizações e movimentos sociais do campo. Com objetivos de garantir políticas públicas específicas para o campo voltadas para o acesso e permanência, dispõe sobretudo de dispositivos para implementação e financiamento que assegurem a melhoria do ensino nos estados e nos municípios.

Rememorar a história ao longo destes movimentos é importante para sinalizar que o programa foi uma conquista coletiva das lutas históricas representadas por GTs junto à SECADI, por movimentos sociais como Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), por sindicatos dos trabalhadores da educação como o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), de organizações de órgãos estatais como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por Universidades Federais. Portanto, é preciso avançar na luta por políticas públicas porque isso significa avançar pelo direito à educação. Para Molina,

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA, 2008, p. 26).

As ações do PRONACAMPO são estruturadas em 4 eixos estabelecidos em um conjunto de ações para os atendimentos das escolas do campo e quilombolas que são: o 1º eixo é da Gestão e Prática Pedagogia – que tem como dispositivo a garantia de recursos didáticos para as escolas quilombolas e do campo; a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE); o fomento a educação e a ampliação curricular das escolas multisseriadas e quilombolas, no Programa Mais Educação Campo e a Ação Escola da Terra- “Escola da Terra - Formação de professores de escolas multisseriadas do campo e quilombolas, em substituição ao programa Escola ativa.

No 2º eixo encontra-se a formação inicial e continuada de professores do campo, assegurada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O objetivo do programa é promover os cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo para formação superior dos educadores para a docência na educação básica das escolas do campo. O programa foi implementado em parcerias com a Rede Nacional de Formação (Renafor) e com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que asseguram a formação inicial dos educadores além do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que promove curso de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento.

No 3º eixo, a Educação de Jovens e Adultos como o ProJovem Campo, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Saberes da Terra que por meio da proposta de inclusão social destina-se a escolarização dos jovens e trabalhadores do campo para conclusão da ensino fundamental, médio e formação continuada

para os educadores que lecionam na educação básica e, por fim, o 4º eixo que diz respeito ao financiamento e o apoio técnico que trata de construção e manutenção das escolas, transporte escolar, recursos de custeio e capital pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) campo e da inclusão digital.

Feito esses apoderamentos no eixo da Gestão e Prática Pedagógicas, destacamos aqui o programa Escola Ativa e a Ação escola da Terra para uma análise das ações e dos efeitos na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos. O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado na educação do Brasil no ano de 1996 até 2004 no governo de Fernando Henrique Cardoso, que perdurou nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Era uma estratégia metodológica com fundamentos no Construtivismo (Piaget) e na Escola Nova (John Dewey) para o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Financiado pelo Banco Mundial, tinha como objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos de classes multisseriadas localizadas principalmente no campo. As diretrizes do programa tinham como propostas mudanças na organização do trabalho docente, na formação de professores e na melhoria da infraestrutura para execução das ações.

O programa teve uma grande adesão territorial na maior parte dos municípios brasileiros, “Foram, ao todo, 3.106, dos 5.565 municípios brasileiros, a aderirem ao Programa Escola Ativa, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2008”. (D’AGOSTINI, TAFFAREL; SANTOS-JUNIOR, 2012, p. 315).

Em 2007, o programa deixou de ser financiado pelo Banco Mundial e passou a ser pelo Ministério da Educação transferindo a gestão para a SECADI e no decorrer dos anos foram apontados problemas e dificuldades no programa. D’Agostini, Taffarel e Santos-Junior (2012, p. 317) enfatizam que “O programa avança em suas formulações, mas não assume o referencial teórico e metodológico da Educação do Campo”, ou seja, os estudos feitos sobre o programa apontaram que mesmo com o avanço dessa política pública para a Educação do Campo, inúmeras críticas foram detectadas durante a sua implementação. A exemplo disso, temos a ausência da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002 nas diretrizes, a falta de uma base teórica/crítica que elevasse e alterasse a prática pedagógica dos professores das escolas do campo, apresentando pontos contraditórios em seus elementos teóricos. Para D’Agostini, Taffarel e Santos-Junior (2012, p. 320), “A orientação política do programa é alienadora, uma vez que o programa é apenas uma estratégia metodológica, centrada na neutralidade da técnica de ensino”.

Trata-se, pois, de uma prática pedagógica fundamentada em concepções teóricas não críticas decorrentes do discurso hegemônico expresso na raiz da sua formulação. Molina

(2012, p. 330) destaca que é “importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto”. É necessário avançar para uma outra fundamentação teórica que garanta aos professores e alunos um processo de emancipação social e cultural que atendam aos interesses da classe trabalhadora.

Reconhecendo os limites do Programa Escola Ativa, identificados em suas formulações pedagógicas que não correspondiam às necessidades e especificidades dos trabalhadores do campo, o Pronacampo instituiu a Escola da Terra constituída de ações específicas voltadas para o atendimento às escolas do campo, promovendo formação inicial e continuada de educadoras e educadores como propostas pedagógicas e metodológicas para atuação nas escolas do campo e quilombolas em seus territórios e melhorias das condições de aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas de classes multisseriadas em comunidades do campo e quilombolas.

São conceitos, objetivos e finalidades da Escola da Terra:

A Escola da Terra é ação 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. O atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. A Escola da Terra disponibiliza apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (Multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas. A participação de cada ente federado dar-se-á mediante o aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra (MEC, 2013, p. 3).

A Escola da Terra é pautada nos dispositivos legais que regulamentam a Educação do Campo, que garante acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, elevando o desempenho dos alunos e dos professores, considerando as reivindicações históricas dos povos do campo. É uma ação composta de conceitos, objetivos e finalidades pautados principalmente na formação continuada de profissionais da educação, com uma proposta pedagógica metodológica que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

A Escola da Terra foi lançada como uma ação com desdobramento dentro da SECADI/MEC, através da Portaria n. 86 de 02 de fevereiro de 2013, uma ação que compõe o

PRONACAMPO, garantida no Decreto de n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que garante o compromisso de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior às populações do campo.

A adesão à ação foi feita por estados e municípios junto ao Governo Federal por meio da SECADI/MEC/FNDE, sob a orientação do Manual da Escola da Terra onde estão definidas as ações de responsabilidade entre as entidades participativas. Dentro do processo de adesão, as regiões Norte e Nordeste tiveram maior adesão diante dos seus históricos de analfabetismo escolar.

A implementação da ação iniciou em 2014 com a oferta de 1.000 vagas por instituição para a formação continuada de professores. O trabalho foi desenvolvido, primeiramente, em 07 Universidades Federais brasileiras junto ao Ministério da Educação. As instituições foram: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural do Rio Grande do SUL (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Analisando as bases teóricas que fundamentam o trabalho pedagógico da Escola da Terra nas várias instituições federais e destacamos: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) por estruturarem os elementos teórico-metodológicos, a organização curricular e a prática educativa em uma teoria do conhecimento pautada na relevância social e epistemológica que atende às necessidades da Educação do Campo em suas múltiplas dimensões de acordo com os dispositivos legais.

Em suma, o coletivo da Escola da Terra atuou em comunidades protagonistas nas lutas por território, trabalho e educação. Pelo enfretamento do alto analfabetismo, pela precarização da mão de obra e pela negação da sobrevivência humana. A Escola da Terra atendeu aproximadamente 14 mil professores das escolas do campo e quilombolas. Dados de 2016 apontam que a demanda seria de 69 mil professores a serem atendidos pelo processo formativo. Até o momento 14 estados da federação realizaram a formação continuada de professores.

Isto requer investimentos e ampliação em todas as ações que compõem as políticas de Educação do Campo. Vale destacar os avanços obtidos do processo formativo da Escola da Terra no sentido de exigir do Estado o compromisso e garantias dos direitos humanos e sociais dos camponeses e quilombolas.

As conquistas são:

- o Certificação de educadoras e educadores das escolas do campo e quilombolas em cursos de aperfeiçoamento e especialização;
- o Aprofundamento em teorias na área de formação de educadores/as, na perspectiva da emancipação humana, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como eixo articulador na produção do conhecimento;
- o Construção de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo e quilombolas sintonizados com seus territórios e identidades sociais e culturais;
- o Fortalecimento da relação entre as comunidades do campo e quilombolas, movimentos sociais e sindicais populares do campo, universidades e secretarias estaduais e municipais de educação;
- o Compreensão da importância da Agroecologia e da Reforma Agrária Popular para a construção de um projeto societário contra-hegemônico;
- o Definição de marcos regulatórios para a Educação do Campo e Quilombola e para formação inicial e continuada de educadoras e educadores que atuam nesses territórios (BRASÍLIA, 2016, *online*).

Reafirmamos aqui a relevância das políticas públicas de Educação do Campo e destacamos o PRONACAMPO, e dentro dele a formação para os educadores e as educadoras do campo e quilombolas pela Ação Escola da Terra.

A política ultraneoliberal que está sendo impulsionada no Brasil, a partir do Golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, está destruindo este legado o que exige que demonstremos empiricamente o quanto a Ação Escola da Terra, com referência na Diretriz 02/2015, nos princípios de formação continuada defendidos pela ANFOPE e com base na teoria pedagógica histórico-crítica poderá trazer contribuições relevantes para propostas concretas desenvolvidas pelas instituições formadoras como foi o caso da FACED/UFBA.

Na sequência, apresentaremos dados empíricos a respeito do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – Ação Escola da Terra – FACED/UFBA.

5 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA DA FACED/UFBA: O PLANEJADO E O EXECUTADO

Este capítulo apresenta a Teoria Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), o planejamento e execução da Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para Professores das Escolas do Campo, curso de formação continuada para professores das escolas do campo, constituindo a Ação Escola da Terra, PRONACAMPO/FNDE/MEC, desenvolvido pela FACED/UFBA.

Ao tratar do tema, tomamos como referência os parâmetros teóricos da PHC, teoria fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, que aponta para um processo formativo intencional possibilitando entender o real concreto das relações humanas. Para a descrição da Ação, o contexto vai demarcar a realização do planejamento da ação Escola da Terra e dos compromissos assumidos pela UFBA no curso de formação continuada de professores, buscando criticar e superar a fragmentada realidade do trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo.

Partindo então do entendimento que a educação é um processo de aquisição de conhecimentos sistematicamente transmitidos e assimilados, é necessário estabelecer condições objetivas para o desenvolvimento intelectual humano. Sendo assim, o ato de socialização do conhecimento exige considerar a questão fundamental desse processo, a prática do docente e o sentido que atribuímos à escola e a sua função social.

O professor precisa assumir, dentro desse processo de ensino e aprendizagem, a garantia da atividade educativa, onde ele tem a tarefa de mediador da aprendizagem, como afirma Saviani (2013, p. 17), “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e formas de organização do conjunto de atividades da escola[...]”. Para que essa aprendizagem tenha êxito, é necessário precisão e clareza do que se pretende no processo formativo.

Para Saviani (2013, p. 76), a Pedagogia Histórico-Crítica explica o que é a educação, seu objeto de estudo, sua base histórica e propõe, no campo da organização do trabalho pedagógico, para que a escola cumpra a sua função social, que é elevar o pensamento teórico dos estudantes, garantindo o acesso aos meios de produção do conhecimento e aos produtos acumulados historicamente pela humanidade.

Saviani enfatiza que:

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).

Saviani estabelece como processo educativo a relação entre a educação e o trabalho, que as atividades sociais se encontram nas relações produzidas pela necessidade da existência do processo de humanização da natureza humana. Tendo o homem como sujeito de relações históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais; o homem, portanto, é um ser de natureza social e tudo que nele tem de humano é resultado da sua vida em sociedade, da produção do trabalho e de elementos culturais que desenvolve a humanidade, cujo papel da escola é fundamental (SAVIANI, 2008, p. 66-67). O Trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1995, p. 13).

Portanto, tendo o trabalho como base para a produção da existência no campo da educação, institui-se o processo tomando a categoria trabalho enquanto princípio educativo. Segundo Saviani (2008): “esses princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas”.

Diante desse movimento analítico da relação do trabalho educativo fundamentado em uma teoria revolucionária, frente a necessidade de enfrentamento e contradições do Estado burguês, a proposta de formação continuada para professores da UFBA foi um marco histórico na oferta desse projeto entre poucas universidades públicas do país. Neste sentido, a Especialização foi uma ação tática que possibilitou aproximar a universidade pública – UFBA- das redes de ensino existentes em 65 Municípios e dos movimentos populares de luta social no campo.

A universidade pública parte da construção teórica e pragmática na promoção das relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, bem como o seu compromisso em atender as demandas geradas pela sociedade e que vem sofrendo com duros golpes como os cortes orçamentários, a diminuição da oferta no ensino superior, com a lei da mordaza, a “escola sem partido” (FRIGOTTO, 2017) e pelo agravamento da entrada das políticas neoliberais em seu sistema de ensino. Como exemplo de atendimento às demandas formativas dentro da universidade, a experiência concreta desenvolvida pela UFBA através da Ação Escola da Terra, “[...] urge tratar de pequenas possibilidades de minimizar as graves

consequências desta política e qualificar a formação de professores no campo da Bahia enquanto uma ação de resistência” (HACK; QUEIROZ; TAFFAREL, 2017, p. 2).

Ao longo da trajetória formativa a Universidade Federal Bahia desenvolveu de forma significativa debates acadêmicos nas relações entre teoria e prática na pesquisa-ensino-extensão para sua comunidade acadêmica, difundindo o conhecimento e os saberes na formação dos estudantes, reafirmando que o conhecimento científico produzido pela universidade é o meio pelo qual se desenvolve a consciência crítica capaz de contribuir para a construção de uma política cultural na perspectiva da emancipação humana e a superação da sociedade de classes.

É nessa perspectiva que a Educação do Campo traz em seus princípios pedagógicos de formação política a educação que busca possibilitar no aluno a reflexão sobre os problemas da realidade concreta, é a partir dessa compreensão que a educação passa a revelar seu caráter formativo, político e ideológico, tornando parte integral do bojo das disputas que se travam nas sociedades de classes.

Tendo a educação como elemento essencial de humanização e considerando o projeto de formação da Ação Escola da Terra da UFBA parte da matriz teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, do Materialismo-Histórico-Dialético e da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, essas bases teóricas, portanto, situam a função da educação escolar como elevar a capacidade de teorização; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento da psiquê humana:

É uma alternativa que desponta da crítica à realidade das escolas no campo, às tendências idealistas da Educação e, à atual organização do trabalho pedagógico da escola no campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores na sua implementação em escolas e na formação de formadores para a Educação no Campo (HACK; QUEIROZ; TAFFAREL, 2017, p. 9).

Considerando o compromisso político e social e a contribuição para o processo formativo dos professores das escolas do campo em um plano teórico crítico, destacamos aqui o trabalho da UFBA na condução da Ação Escola da Terra na formação continuada de professores. A UFBA/FACED planejou a Ação Escola da Terra - Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – caracterizado como curso de aperfeiçoamento e especialização com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para formação de professores de classes multisseriadas para escolas do campo e quilombolas:

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 (SAVIANI, 2012, p.69-70).

Uma pedagogia com métodos de ensino articulados com os conhecimentos sistematizados e articulados com os processos educativos da classe trabalhadora, superando a espontaneidade existente nas práticas pedagógicas das escolas do campo.

A Ação Escola da Terra assume um compromisso educativo, articulado com dimensões políticas institucionais, construindo caminhos com a comunidade universitária e com o bem comum. Nesta direção, a operacionalização do projeto se deu em conformidade com as prerrogativas estabelecidas nos dispositivos legais do Manual Escola da Terra (MEC, 2014, p. 2-3) e foi desenvolvida pela Faculdade de Educação por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC).

Para analisar a dimensão da implementação desse projeto de formação continuada de professores destacamos as seguintes diretrizes, que orientaram o planejamento do Projeto Político Pedagógico do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – Ação Escola da Terra – PRONACAMPO/FNDE/MEC foram implementadas:

- Propostas Político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação continuada do educador, nos princípios éticos e sociais e na compreensão teórico e prática dos processos de formação humana dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória para sua atuação docente.
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido no curso e integradora dos componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico.
- Experiências curriculares que incluam experiências de exercício profissional na docência escolar nas escolas do Campo, na gestão de processos educativos escolares e em projetos de desenvolvimento comunitário junto às populações do campo;
- As condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores compreendessem o que é ser agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;
- A compreensão da avaliação interna e externa planejada e construída em conjunto com os estudantes-formadores envolvidos;

- Organização curricular em regime de alternância, com etapas presenciais, nos polos, dos territórios de identidade, para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teórico-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes;
- Possibilitar a reflexão consistentes das bases e fundamentos do trabalho docente levando em conta o que vem sendo acumulado pela ANFOPE sobre formação inicial e continuada dos profissionais da educação e valorização do magistério (UFBA, 2017, p. 7-8).

O projeto do curso se estruturou no Materialismo Histórico Dialético enquanto teoria do conhecimento, um referencial teórico-metodológico que evidencia a formação política social no processo formativo dos professores, apontando elementos teóricos fundamentais para a instrumentalização, considerando que essa formação garante a elevação do psiquismo humano e da capacidade aprendizagem dos alunos das escolas do campo.

O curso foi desenvolvido e fundamentado na teoria crítica por ela ser capaz de suscitar a crítica a partir do real concreto, ou seja, passando do real aparente para a realidade concreta a partir das múltiplas relações entre teoria e prática. A PHC “foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 2012, p. 80). Em suma, é uma pedagogia que supera a lógica formal a partir de uma concepção teórica, dialética e marxista.

O processo formativo dos professores está estruturado em uma base teórica revolucionária, não pode ser entendido como uma mera aquisição de conteúdos programáticos, pois ele é conduzido na base da pedagogia histórico-crítica que, através da epistemologia materialista, garante condições para o desenvolvimento da capacidade psíquica de elaborar e utilizar o conhecimento nas mais diversas situações cotidianas. Partindo desse pressuposto, a educação tem o papel vital de promover de forma sistêmica tais objetos de aprendizagem. Desta forma, é nesse paradigma que adentra a aprendizagem escolar, onde a escola deve avançar no método para a apropriação do conhecimento e no desenvolvimento intelectual dos estudantes de modo que eles possam enfrentar e resolver problemas explícitos da realidade concreta da sociedade de classe.

Portanto, é justamente nesse processo didático metodológico que a Ação Escola da Terra da UFBA estrutura o projeto de formação de Curso de Formação Continuada de professores para as Escolas do Campo, assumindo esse compromisso político com a formação continuada de professores, tendo em vista a prática docente em sua verdadeira significação objetiva na transformação material das relações humanas das crianças e dos jovens, na produção da existência da vida.

Buscando avanços para as escolas do campo, tendo a lógica dialética como princípio

de investigação e superação da base construtivista na formação de professores, no mais geral, a UFBA assume uma linha metodológica crítica proposta em seu Projeto Político Pedagógico para o desenvolvimento do curso. Esse processo teórico metodológico começou com a implementação da ação Escola da Terra na Bahia pela UFBA e iniciou-se no ano de 2014. A ação foi desenvolvida em quatro versões articuladas em módulos de sistemas de complexos, discutindo a prática pedagógica a partir dos conhecimentos teóricos apresentados nas formações do curso, no qual se verifica o seguinte percurso:

Foram desenvolvidos os quatro módulos previstos, 360 horas para concluir o curso de Especialização, conforme a lógica do conteúdo organizado de forma a assegurar uma consistente base teórica aos professores/cursistas. Estes Componentes Curriculares organizados em Módulos contaram com 360 horas de trabalho pedagógico. O Curso foi, portanto, organizado em quatro (4) *módulos seqüenciados* buscando articular o conhecimento teórico-prático a partir da problematização, da análise dos fundamentos, das possibilidades epistemológicas, portanto, da instrumentalização e, das proposições superadoras – processos de catarse e de retorno a prática social em outro patamar de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estes módulos foram desenvolvidos através de aulas teóricas, disciplinas, seminários interativos e estudos orientados. Os módulos foram articulados em torno de três sistemas de complexos temáticos:

- a) A ontologia do ser social e a teoria do conhecimento;
- b) Os fundamentos da teoria histórico-cultural.
- c) Os planos de ensino que estão relacionados a teoria pedagógica histórico-crítica (UFBA, 2017, p. 2).

As versões dos cursos foram organizadas em modalidades de alternâncias (semipresencial), com Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Quatro módulos sequenciados com 16 horas presenciais, o denominado TU, e 34 horas semipresenciais, denominado de TC, tendo em vista a articulação intrínseca entre os estudos e tempos de formação. No TU as aulas foram ministradas por um Professor Formador e no TC. A formação dos professores/cursistas foi acompanhada por coordenadores estaduais e distritais que eram os articuladores da proposta formativa no sentido de monitoramento, sistematização dos relatórios mensais e acompanhamento dos tutores junto à equipe de coordenação da UFBA. Os professores formadores (assessores pedagógicos) passaram por uma formação desenvolvida pela universidade e para acompanhamento pedagógico e gestão a SECADI/MEC concedeu bolsas de estudo e pesquisa para a equipe envolvida na formação.

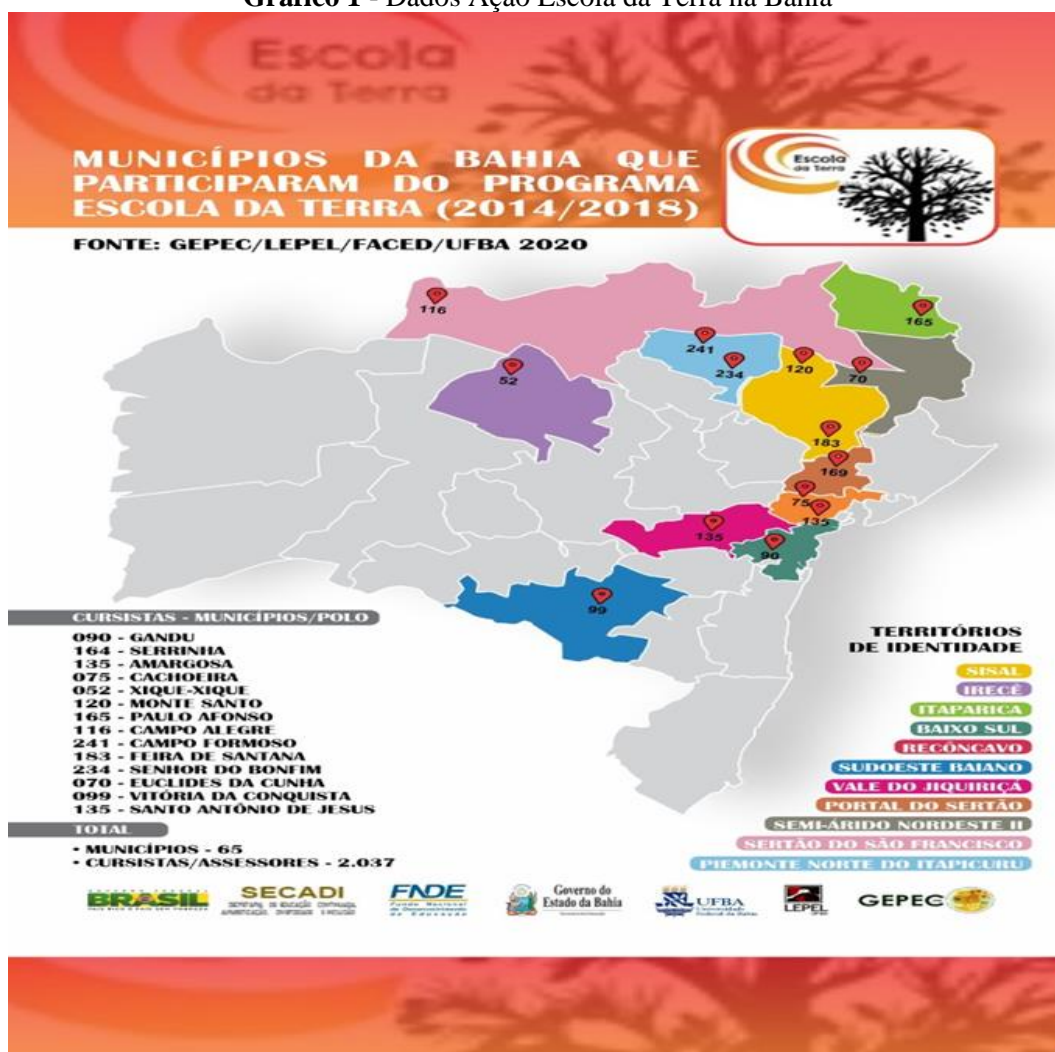
Os módulos da 1ª, 2ª e 3ª versões foram estruturados em uma base teórica crítica que despontou da crítica à realidade das escolas do campo e da intervenção na formação dos professores. Considerando esses parâmetros teóricos e metodológicos, Santos (2020) descreveu os elementos das dessas três versões da seguinte forma:

no primeiro, acontece conferências introdutórias com professores pesquisadores de sólida produção nos assuntos discutidos, visando apresentar as especificidades do processo de trabalho, para que os professores se aproximem do materialismo histórico-dialético, focando quatro eixos fundamentais, a saber: 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, envolvendo-se as temáticas modo de produção, trabalho e formação humana, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica. O segundo módulo, trata do desenvolvimento do psiquismo (formação das funções psicológicas superiores) e sua relação com a educação escolar, as dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças; a ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem são tratados, juntamente com a função social da escola, como meios de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas de conhecimento. No terceiro módulo, trata-se dos fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação, tendo como eixo norteador concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica – enfoca estudos referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, teorias de alfabetização (alfabetização e letramento), aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita, produção de textos, gêneros textuais), formas de agrupamento entre as crianças nas salas multisseriadas (SANTOS, 2020, p. 177-178).

Com os recursos para o financiamento do curso, a UFBA adquiriu os exemplares das obras do Coletivo de Autores que fizeram parte da biblioteca estudada na formação dos cursistas. A proposta do uso das obras é a base central do projeto, é a principal fonte utilizada nas aulas formativas e nos respectivos trabalhos de conclusão de curso. Em todos os módulos, as atividades foram desenvolvidas por meio de leituras orientadas, seminários integradores, atividades no TC e oficinas de aprendizagens. Os trabalhos finais para a conclusão do curso foram a elaboração do **Plano de Ensino** por todos os cursistas para turmas escolares multisseriadas; a elaboração do **Plano de Ação** pelos assessores pedagógicos para o acompanhamento dos estudos e das práticas pedagógicas dos cursistas e estudos e elaboração do **Trabalho Científico** como requisito para conclusão do curso em nível de especialização.

Totalizando as quatro versões do curso na Bahia, foram atendidos 2.037 professores entre aperfeiçoamento (200 horas) e especialização (360 horas), em 65 municípios organizados em 11 territórios de identidade da baiana (Sisal, Irecê, Itaparica, Baixo Sul, Sudoeste Baiano, Vale do Jiquiriçá, Portal do Sertão, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Piemonte Norte do Itapecuru), em 14 polos, como mostram todas as versões no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Dados Ação Escola da Terra na Bahia



Fonte: GEPEC/LEPEL/FACED/UFBA 2020.¹

Dito isso, a partir daqui iremos considerar e avaliar a IV Versão do curso de aperfeiçoamento para apresentar detalhadamente a organização e a temática de estudo, sendo que este módulo apresentou o percurso do curso Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – Ação Escola da Terra, em sua forma mais elaborada. Buscarei observar o trabalho pedagógico considerando o percurso de elaboração dos elementos da proposta da formação da ação.

A IV Versão da Ação Escola da Terra da UFBA, perpassou por todos os estudos teóricos tratados na 1ª, 2ª e 3ª versão, a fim de aprofundar e consolidar os estudo mais relevantes, por conseguinte, o módulo foi organizado nos temas de estudos: os fundamentos

¹ Dados informativos dos municípios da Bahia organizados em pelos de formação da ação Escola da Terra pela UFBA.

da Gestão Educacional das Escolas do Campo sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica e das Práticas Educativas Superadoras. O referencial teórico que constituiu a 4ª versão traz concepções de homem, sociedade e educação em categorias de análise da realidade da sociedade. Para Saviani, refletir sobre a conjuntura sociopolítica em que a escola está inserida, nada mais é do que o “ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. E isto é filosofar” (SAVIANI, 1996, p.16), pois é a partir da compreensão do específico que se compreende o mais geral. O módulo IV foi organizado a partir das seguintes referências:

Quadro 1 - Obras trabalhadas na IV versão da Ação Escola da Terra/UFBA

OBRAS TRABALHADAS NA IV VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA/UFBA	
AUTOR	TÍTULO DO LIVRO
DERMERVAL SAVIANI	PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES
LÍGIA MÁRCIA MARTINS; ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA	AS PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTA E HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
LÍGIA MÁRCIA MARTINS	DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO: ESCOLAR
LÍGIA MARCIA MARTIS, ANGELO ANTONIO ABRANTES, MARILDA GOLÇALVES DIAS FACCI (ORGS.)	PERIODIZAÇÃO HISTORICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO NASCIMENTO A VELHICE
DERMEVAL SAVIANI	ESCOLA E DEMOCRACIA

Fonte: Autoria própria (2022).

Quadro 2 - Notas bibliográficas complementares de estudos da IV Versão da Ação Escola da Terra/UFBA

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES DE ESTUDOS DA IV VERSÃO DA AÇÃO ESCOLA DA TERRA/UFBA
Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274 Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdfv
Lígia Márcia Martins: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJP Fundamentos psicológicos da relação teoria-prática na educação.
MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia Marcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. <i>Geminal: Marxismo e Educação em Debate</i> , Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702 . Acesso em: 11 Mar. 2022.
MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. <i>Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias</i> [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-9788579831034-07.pdf
MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea) Disponível em: http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historicocritica.pdf
TAFFAREL, Celi NelzaZulke. Pedagogia histórico-crítica. <i>Geminal: Marxismo e Educação em Debate</i> , Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13574 . Acesso em: 11 Mar. 2022. doi: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13574
DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: <i>Revista Espaço do Currículo</i> v2 n11, 2018. Disponível: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568
LUBISCO, Nídia Maria Lienert. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira, Isnaia Veiga Santana. 4. ed. rev. e ampl. ã Salvador: EDUFBA, 2008. 145 p.; il. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/143/4/Manual%20de%20estilo%20academico.pdf
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf
LUBISCO, Nídia Maria Lienert. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco, Sônia Chagas Vieira, Isnaia Veiga Santana. 4. ed. rev. e ampl. ã Salvador: EDUFBA, 2008. 145 p.; il. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/143/4/Manual%20de%20estilo%20academico.pdf

Fonte: Autoria própria (2022).

Como já foram mencionados aqui neste trabalho, como os complexos temáticos trabalhados nas versões da Ação escola da Terra, na 4ª versão tratou do eixo gestão educacional e escolar e práticas educativas superadoras nas escolas da Bahia. O módulo foi trabalhado tratando dos estudos anteriores que percorreram todo o projeto do curso, qualificando e fortalecimento o processo formativo dos professores dos sistemas municipais de ensino para a organização do trabalho político e pedagógico para atuarem nas escolas do campo e quilombolas, com estudos a acerca do desenvolvimento do pensamento na perspectiva da Pedagogia do Histórico-Crítica, com proposições pedagógicas em modalidade de alternância de tempo/espço-curso.

Assim, o módulo IV também foi desenvolvido a partir das questões gerais articuladas no PPP do curso, garantindo o conhecimento a partir da problematização das questões políticas e pedagógicas articuladas com as abordagens teóricas do curso, das possibilidades epistemológicas e das proposições superadoras através conhecimento teórico e prático.

Dados concretos nos permitem reconhecer que houve avanços significativos no desenvolvimento da capacidade teórica dos professores, considerando as bases e fundamentos das teorias Pedagógica Histórico-Crítica que fazem parte do Projeto Político Pedagógico do curso. Para Freitas (1996), a formação de professores nas universidades brasileiras deve ser eixo central dentro dos projetos educacionais, que para além da formação no campo do tecnicismo pedagógico, o processo formativo seja discutido a partir da perspectiva formativa que envolvem a educação na atualidade, o papel das disciplinas formativas e suas relações com o conceito da Base Comum Nacional e a categoria de trabalho como articulador na formação de professores, formando teoricamente o professor para construção de uma identidade.

Os conhecimentos são constatados nos avanços políticos e metodológicos adquiridos no processo formativo que estão explícitos nas formas elaboradas dos relatórios específicos dos cursistas, fundamentados na base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que apontam estratégias de educação e proposições de práticas pedagógicas a partir da elevação teórica dos professores. Além da produção dos artigos, teses e dissertações pelos formadores, assessores pedagógicos e equipe técnica:

Nesta dimensão, é preciso compreender o projeto político-pedagógico como fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo:

professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Estes agentes educativos devem sentir-se atraídos pela proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia (TAFFAREL, 2021, p. 11).

Considerando os avanços da Ação Escola da Terra/UFBA, é necessário destacar os limites imbricados durante todo o processo de implementação do projeto e que foram decisivos para a descontinuidade da ação. Na conjuntura atual, diante a crise da política brasileira, que redundou o desmonte da educação no país, culminado com as medidas de retrocessos das políticas educacionais pelo próprio Ministério de Educação (MEC).

O baixo financiamento do projeto pelo Governo Federal foi determinante para que a ação Escola da Terra não se tornasse uma política de formação continuada para professores, outro marco foi a extinção da SECADI que significou o fim dos pilares essenciais de uma educação democrática, desconsiderando a inclusão, equidade e diversidade nos processos educacionais. “Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2020, p 02).

A extinção da SECADI/PRONACAMPO é o grande exemplo da política de desmonte do governo de Jair Bolsonaro, representada pelo conservadorismo e reacionarismo obscurantista: ‘Trata-se de destruir forças produtivas destruição esta que se dá pelas mediações do Estado burguês, agora ocupado, tanto no poder executivo, legislativo, quanto judiciário, hegemonicamente, por forças de direita e extrema-direita, vassalos e servos voluntários do capital’. (TAFFAREL, CARVALHO, 2019, p. 5).

A SECADI foi criada para garantir o direito à educação e para o desenvolvimento do ensino em suas especificidades. De acordo com o Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, no que diz respeito ao planejar, implementar e coordenar, assegurando formação inicial e continuada e o atendimento às diversidades educacionais do campo, era competência da SECADI como eram assegurados em seus incisos:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas

remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas Inter setoriais (BRASIL, 2012, *online*).

Mas foi através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que o Ministério da Educação extinguiu a SECADI, sendo uma das mudanças mais grave para a promoção da educação, ou seja, dos processos educativos de inclusão democrática no Brasil. Portanto, “Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital” (TAFFAREL, CARVALHO, 2019, p 87). Vale ressaltar que a SECADI foi fruto de um movimento de luta por Reforma Agrária e Educação, foi criada para assegurar o direito a educação em todo âmbito sociocultural. E, portanto, suas atribuições correspondiam aos objetivos desenvolvimentistas dos sistemas públicos de ensino.

Constatadas as condições objetivas postas, que justificaram os entraves da não continuidade do curso de formação para os professores, destacamos aqui que a experiência concreta da Ação Escola da Terra demonstrou avanços na capacidade teórica dos professores, e que a experiência do programa desenvolvido pela FACED/UFBA cumpriu com o compromisso político no processo formativo dos professores das escolas do campo e quilombolas. Evidencia, ainda, que o curso da IV Versão de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo demonstrou avanços relevantes na formação dos professores que estão explícitos na elevação da capacidade teórica dos professores.

O trabalho foi apresentado em uma perspectiva efetivamente crítica superadora, amparado na concepção materialista histórico-dialética de homem, de sociedade e de educação. Para Hack, Queiroz e Taffarel:

A elevação da capacidade teórica dos cursistas está, de fato, acontecendo a partir do que é mais avançado enquanto produção de conhecimento em Educação, (Pedagogia Histórico-Crítica), Psicologia (Psicologia Histórico-Cultural) e processo histórico (Concepção Materialista e Dialética da História), teorias que comungam com o entendimento de que o homem é resultado de seus atos e que seu desenvolvimento é um processo histórico (HACK, QUEIROZ e TAFFAREL, 2017, p. 12).

O Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Cética para as Escolas do Campo-Ação Escola da Terra, desenvolvido pela FACED/UFBA, apresenta dados concretos sobre uma perspectiva teórica de formação continuada de professores que poderá contribuir com o enfrentamento concreto que professores e professoras realizam diariamente em suas aulas, em suas escolas, em suas redes de ensino.

Para aprofundar a análise, discutiremos a seguir os resultados, considerando a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica e da ANFOPE para a formação continuada de professores/as das Escolas do Campo.

6 CONCLUSÃO

Realizar a investigação e redigir a presente exposição em meio ao ano pandêmico foi um desafio sem precedentes, de luto e a cada dia mais pressionados pela situação devastadora da política da extrema direita, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), procuramos cumprir com nossa responsabilidade acadêmica.

Chorando pela morte de mais de 700 mil pessoas, pela devastação da soberania, democracia, direitos conquistados e meio ambiente, pela devastação dos serviços públicos, pelo fechamento de escolas do campo, pela evasão dos estudantes, “em tempos de decomposição e degeneração capitalista, tempos históricos de imposturas intelectuais, tempos de retrocesso da teoria, tempos de desafios frente à necessidade da transição para o comunismo” (TAFFAREL, 2012, p. 259), reconhecemos que atingimos resultados promissores e que não podem se perder. Não foi fácil, foi muito difícil, mas chegamos a conclusões de relevância social, política e epistemológica do trabalho. Enfrentamos a crise social, temos uma proposta política para a formação e contribuimos para o avanço teórico da Educação do Campo.

A relevância social diz respeito a valorização do magistério, a relevância política pela contribuição para as políticas de estado necessárias para a formação de professores e a relevância epistemológica diz respeito aos fundamentos de base marxista para formar professores para as escolas do campo. A defesa da educação também é pauta e se faz necessário melhorar a qualidade do ensino partindo de uma política educacional global, com financiamento e uma consistente base teórica fundamentada no marxismo, que considere o que é essencial ensinar e aprender no currículo da escola do campo e no processo formativo dos professores em base teórica crítica.

Este trabalho analisou uma experiência concreta da Ação Escola da Terra, desenvolvido pela FACED/UFBA, onde constatamos avanços expressivos na formação continuada dos professores das escolas do campo e a superação das pedagogias hegemônicas a partir dos fundamentos teórico-metodológico que assegurou a formação dos professores e os avanços na apropriação do conhecimento teórico enquanto produção do conhecimento em educação. As questões que nortearam esta pesquisa foram reconhecer na formação inicial e continuada os avanços decorrentes da consideração dos fundamentos defendidos pela ANFOPE para a formação inicial e continuada de professores e a base teórica marxista da teoria pedagoga histórico-crítica.

Enfatizamos que a ação Escola da Terra implementada pela FACEF/UFBA priorizou as propostas mais avançadas para formação de professores pautadas pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em articulação com o programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), cujo o horizonte comungam com uma proposta pedagógica revolucionária que eleva a consciência de classe e a compreensão da luta rumo a um novo projeto de educação articulado com um projeto histórico superador do modo capitalista de produzir os bens.

Na conclusão, além de retomar dados e discutir resultados, considerando a Versão IV, destacamos a realização de quatro versões do Curso onde foram formados 2.037 professores especialistas em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Através do estudo foi possível descrever a trajetória de elaboração da proposta político pedagógico do curso, aprovada nas instâncias institucionais da UFBA de modo a apresentar a Grade curricular contendo os conteúdos e organizar mais de 20 produções acadêmicas versando sobre bases e fundamentos para formar professores para a escolas do campo a partir da Pedagogia Histórico Crítica.

As análises preliminares nos permitiram destacar que a experiência de formação continuada de professores para a escola do campo levou em conta:

- Propostas Político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação continuada do educador, nos princípios éticos e sociais e na compreensão teórico e prática dos processos de formação humana dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória para sua atuação docente.
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido no curso e integradora dos componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico.
- Experiências curriculares que incluam experiências de exercício profissional na docência escolar nas escolas do Campo, na gestão de processos educativos escolares e em projetos de desenvolvimento comunitário junto às populações do campo;
- As condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores compreendessem o que é ser agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos;
- A compreensão da avaliação interna e externa planejada e construída em conjunto com os estudantes-formadores envolvidos;
- Organização curricular em regime de alternância, com etapas presenciais, nos polos, dos territórios de identidade, para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teórico-prática, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes;

- Possibilidade de reflexão consistente das bases e fundamentos do trabalho docente levando em conta o que vem sendo acumulado pela ANFOPE SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTERIO.

Demonstramos no decorrer da investigação o quanto as políticas públicas, os programas e as ações são de grande relevância para que as universidades possam levar adiante propostas consistentes de formação continuada de professores.

A proposta da FACED/UFBA do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo com base na Diretriz 02/2015 (BRASIL, 2015) e nos princípios defendidos pela ANFOPE demonstrou consistência, coerência e validade social.

Com base em todos os dados e análises realizadas, o trabalho pode demonstrar a hipótese de que a política de formação continuada de professores para a educação do campo, com base no que propõem a ANFOPE, com referência na Resolução 02/2015 e com a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-critica pode ser verificada e demonstrada através do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-critica, Ação Escola da Terra, da FACED/UFBA. Defendemos, portanto, que este é um trabalho de referência nacional, vez que a UFBA foi a primeira instituição a implementar esta ação com base nas referências aqui mencionadas e formou professores no grau de especialistas.

Concluimos reconhecendo, ainda, que esta ação – Ação Escola da Terra - dentro de um programa – Pronacampo – com a base teórica marxista aqui apresentada deve continuar, mas isto exige governos democráticos e populares que atendam as reivindicações imediatas e históricas da classe trabalhadora. Tarefas estas que estão colocadas para os indivíduos, para os movimentos de luta social, enfim, para a classe trabalhadora mobilizada e organizada em seus instrumentos e organizações de luta e que deverá contar com uma plataforma programática que contenha em seu interior a valorização da escola pública, laica, democrática, inclusiva, socialmente referenciada. Bem como a valorização do Magistério, da ciência, da soberania, da democracia direitos e conquistas e, ainda, a preservação do meio ambiente.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. **Boletim ANFOPE**. Editorial XIX, Encontro Nacional da ANFOPE, Diretoria Eleita para Gestão 2018-2020, Plano de Lutas da ANFOPE, Posição da Diretoria da ANFOPE sobre as eleições, Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. n. 1. Agenda 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/10/BOLETIM-ANFOPE-n1_2018.pdf. Acesso em: 04 mai. 2021.

ANFOPE. Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. **DOCUMENTO FINAL**. ENCONTRO NACIONAL, 15, 2010. Caldas Novas, Goiás, 21 a 23 de novembro de 2010.

ANFOPE. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, abr. 2001.

ARROYO, M. Por um tratamento público da Educação do Campo. In MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define 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.. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Parecer da Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

MEC/SECADI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual da Escola da Terra**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Etnico-Raciais/Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. Brasil: DF, 2014.

BRASIL. **Decreto 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. República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, de 23 de/12/1996.

BRASÍLIA. **Manifesto da Ação Escola da Terra em Defesa da Educação Pública:** Coletivo da Ação Escola da Terra – PRONACAMPO. Brasília, 27 out. 2016.

BRASÍLIA. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação:** PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Documento Final. Encontro Nacional da ANFOPE, 16. Brasília, 2012. 25 a 27 de novembro de 2012.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** Rio Grande do Sul, 2020.

CALDART, R. S. **Reforma Agrária Popular e Educação.** Porto Alegre, 2020.

CALDART, R. S. . Entrevistando Roseli Salete Caldart. **Boletim Educação no/do Campo** – GEPEC, Salvador, Bahia, Brasil, 5, n. 8, ago. 2020.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo, p. 11, *In:* JESUS, S. M. S. A e MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Brasília, 2004.

CARVALHO. H. M de.; COSTA. F. de A., Agricultura Camponesa. *In:* CALDART, R. S.; P., BRASIL, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, M. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.** 2011. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.[online].** 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

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.

D'AGOSTINI, A. A.; TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS, C. F. Escola ativa, 315 - 326, *In:* CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

DOURADO, L., D.; TUTTMAN, M. T. Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015, ANFOPE. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/117>.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no BRASIL**. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área. Formação de Professores – Blog Da Helena. **Cad. Pesqui.[online]**, mai. 2020. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FREITAS; L. C. **A reforma Empresarial da Educação**: nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, H. C. L. de. O Papel das Disciplinas de Formação Pedagógica nas Licenciaturas Recuperando o conceito de Base Comum Nacional O Trabalho como princípio organizador do processo de Formação dos Profissionais da Educação Bibliografia Formação de Professores ameaçada pela Aprovação do Parecer nº 30. **Boletim ANFOPE**, [s.l.], n. 4, ano 2, jun. 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/1996-Boletim-da-ANFOPE-n.-4-Junho-1996.pdf> Acesso em 20 de junho de 2021.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola Sem Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HACK, C.; QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z. **Política pública “escola da terra”**: pedagogia histórico crítica para os professores das escolas do campo na Bahia. II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre teoria e a prática, articulações e resistências. Salvador, 2017.

INEP. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo 2010. Brasília: IBGE/Pnad, 2010.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. **Agronegócio**. *In*: CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. *et al* (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão popular, 2012.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo**, 249 – 246. *In*: CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Expressão popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LUZ, M. de F. da. A investida do capital na educação: uma análise do projeto da educação desenvolvido pela empresa Odebrecht no município de Teodoro Sampaio região do Pontal do Paranapanema. *In: Moreira, E. M. et al. Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária*. Vol 1. Rio de Janeiro, 2017.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MACHADO, M. M. Imagens e Palavras: Plano Nacional de Educação: Epicentro das Políticas de Estado para a Educação Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1059-1062, out.-dez., 2018.

MARCON, T. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 85-105, 29 jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377006> Acesso em: 10 fev. 2022.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf> Acesso em 21 jan. 2022.

MAZIN, A. D. Breves apontamentos sobre a política de Reforma Agrária no Brasil, entre 2002 à 2012. In: MAZIN, Ângelo Diogo; NOVAES, Henrique; [e] SANTOS, Laís; **Questão Agrária, cooperação e agroecologia**, 3ª Ed. – SP; Outras Expressões, 2019.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual da Escola da Terra**. Brasil: DF, 2013.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades Educar em Revista, **Editora UFPR**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

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 Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M.; SANTOS, Clarice A. dos (org.). **Por uma educação do Campo: campo – Políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação do campo e a teoria critica em Gramsci: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Universidade Federal do Tocantins. Curitiba. v. 4 n. 8, p. 97-116, 2009.

OLIVEIRA, C. J. de. E. SANTOS, C. A. dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. *In.*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. n. 7. Brasília: Incra-MDA, 2008, (Coleção Por uma Educação do Campo).

SANTOS, M. G. dos. **Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In.*: CALDART, R. Salet; P., BRASIL, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. Conferência Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte Da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Editora Autores Associados. 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

STEDILE, J. P. Questão Agrária 639 – 644. *In.*: CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. L. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653917> Acesso em: 15 mar. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. **Relatório técnico de pesquisa produtividade de pesquisa (PQ2)**. 2021.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. **Programa Escola da Terra – Curso de Aperfeiçoamento (200 h) SECADI/MEC em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo**, 2017.