

ROSANA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
TEOFILÂNDIA – BA: O QUE ENSINAR? E COMO ENSINAR?**

**AMARGOSA – BA
2024**

ROSANA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO
DE TEOFILÂNDIA-BA: O QUE ENSINAR? E COMO ENSINAR?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo. Área de concentração: Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

**AMARGOSA – BA
2024**

Silva, Rosana da

S586f Formação de professores das escolas do campo do município de Teofilândia – BA: o que ensinar? e como ensinar? / Rosana da Silva. – Amargosa, BA, 2024.
170 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.
Dissertação (Pós-Graduação em Educação do Campo) -
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa, BA, 2024.

Bibliografia: p. 156 – 166.
Inclui Apêndice.

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

CDD - 379

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA -
CFP/UFRB.

Bibliotecário: Diogo E S Lima – CRB-5ª / 2901

ROSANA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO
DE TEOFILÂNDIA-BA: O QUE ENSINAR? E COMO ENSINAR?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação do Campo.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Amargosa, 08 de março de 2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof. Dr. Alex Verdério

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima Ferreira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Primavera nos dentes

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa contra a mola que resiste
Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes, segura a primavera.*

(Canção de secos e molhados).

À minha mãe (Maria Rosa), mulher agricultora, que munida de coragem, sempre acreditou na educação escolar como instrumento de transformação social e garantia de um presente e futuro melhor.

À meu filho Otto, que ao final deste período (5 anos e 6 meses), transitando na etapa de desenvolvimento pré escolar, cuja atividade guia: brincadeira de papeis sociais, descobriu a importância e o prazer na leitura e escrita.

À professoras Ana Lúcia e todos os estudantes da Escola Caminho da Luz-Pov. Gato, que pela negação do conhecimento/ fechamento da escola do campo, foram-lhes negado o direito de seguir em seus estudos.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros, alegres e fraternos agradecimentos...

Ao ser superior e misterioso que oportuniza a vida e todas as possibilidades de re/existir.

À Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, querida orientadora, por ter acolhido esse trabalho, pela confiança que sempre transmitiu, dando atenção e orientações necessárias para que o resultado deste trabalho seja socialmente útil e cumpra satisfatoriamente a tarefa de servir à classe trabalhadora do campo.

À Aldenor, meu irmão por acreditar em mim e sobretudo, por ter me emprestado diariamente um pouco de seu psiquismo.

À Selidalva, amiga e companheira dos movimentos sociais, que me inspira a continuar seguindo nos estudos de forma rigorosa.

À Odilon, pelo companheirismo frente às adversidades da vida compartilhada.

A toda família, especialmente os meus irmãos e irmãs que estiveram ao meu lado: Aldenor, Solange, Rosilene (in memória), Ronei, Reginaldo, Roberto (in memória), Renato, Roberta, Rosimeire.

À Solange, irmã que sempre esteve ao meu lado, dando forças e impulsionando a seguir.

À Deise Soraia Marta de Souza Galvão, amiga com a qual compartilhei diariamente ao longo destes dois anos tarefas da vida acadêmica, maternidade... enfim, pela mão amiga em todos os momentos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação do Campo, turma 2022, especialmente as mulheres que compõem a Linha 1, a qual faço parte: Deise Soraia Marta de Souza Galvão, Ítala Cristina Machado França Barreto, Sandra Damasceno dos Santos, Júlia Leticia Helmer Brum e Almeridiane Andrade Santos Ribeiro.

Aos professores que se dispuseram a contribuir como banca examinadora: Aléx Verdério e Maria Jucilene Lima Ferreira

Ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana- GEPEC-UNEB/CAECDT, pela motivação nos estudos e contribuir de forma significativa com a pesquisa.

Aos professores que fizeram parte do Programa Escola da Terra (2017 e 2018), em especial, a Sicleide Gonçalves Queiroz, Raphael dos Santos e Selidalva Gonçalves Queiroz, formadores.

À Celi Taffarel, pelo legado científico e principalmente por não nos deixar esquecer que os conhecimentos construídos pela humanidade não pertence a uma única classe, a dominante.

À Pastoral da Juventude, ao Movimento das CEBs, em especial ao Pe. Xavier Pedrosa que nos ensinou a lutar pela liberdade e justiça.

À Raimundo Carvalho e a Ong Fulô da Caatinga por fazer parte da minha trajetória social.

À Luzi que teve grande contribuição na minha caminhada inicial de estudos.

À Adriana Oliveira, pela confiança e garantia da minha participação no Programa Escola da Terra.

À Juliano Pimentel, Ludiane Borges, José Augusto R. M. Santos e DeJane Castro por desempenharem tão bem seu trabalho (fisioterapeutas, massoterapeuta e educador físico), pelo trato com o corpo que reflete no psicológico, principalmente na reta final desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Teofilândia pelo apoio através da licença remunerada;

À Prefeitura Municipal de Araci pelo apoio através da licença remunerada;

Aos professores, coordenadores e gestores escolares da rede de educação pública do município de Teofilândia, com os quais compartilho processos de formação contínua, fortalecendo-me na luta por uma educação escolar de qualidade e para todos.

SILVA, Rosana da. **Formação de Professores das escolas do campo do município de Teofilândia-BA: o que ensinar? E como ensinar?** 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa foi fundamentada nos princípios, diretrizes da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica, e visa dar à luz a uma outra abordagem que vai além do modelo hegemônico. A pergunta científica foi estruturada da seguinte maneira: Tendo em vista o modelo hegemônico e urbanocêntrico que homogeneiza as práticas pedagógicas do campo às da cidade, como se dá a formação dos professores do município de Teofilândia-BA e quais as contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer para a formação de professores? O objetivo geral foi: Investigar como se dá a Formação de Professores das escolas do campo do município de Teofilândia-BA, na educação básica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos foram: a) Analisar o percurso histórico da Educação do Campo e suas disputas, levando-se em consideração as questões agrárias, os conflitos pelo domínio do campo e as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e educação para a conquista da base legal; b) Estudar os fundamentos teóricos da formação de professores no contexto da Educação do Campo, os marcos legais e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e; c) Sistematizar os dados da realidade sobre a formação de professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia-BA, identificando em quais momentos/espços acontecem as formações continuadas e quais as possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. A referida pesquisa foi desenvolvida à luz do materialismo histórico-dialético, que possibilitou pensarmos conceitualmente a ciência dentro do movimento histórico de produção da existência. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada, tendo como abordagem principal os recursos qualitativos, sem descartar os quantitativos. Os dados foram coletados por meio do instrumento de análise documental. Algumas categorias empíricas foram evidenciadas ao longo do estudo pela aproximação com o objeto delimitado, a exemplo: Educação do Campo, projeto histórico, movimentos sociais de luta pela terra e educação, formação de professores, conhecimento escolar e fechamento das escolas do campo. Nossas análises foram consolidadas nas obras de Stédile (2011, 2012 e 2013), Caldart (2012, 2020-2021), Araújo (2007, 2010), Bogo (2014), Verdério (2018), Taffarel (2015, 2018 e 2023), Coleção Educação do Campo (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008), Cadernos Didáticos da Educação do Campo, UFBA (2010), Saviani (2000, 2009, 2013, 2016, 2020 e 2021), Duarte (1996, 2011), Martins (2013 e 2015), Malanchen (2015), Freitas (1992, 2018 e 2019) Queiroz (2015) Queiroz (2019 e 2023), Santos (2023), entre outros. A partir da análise, constatamos que o município de Teofilândia não possui autonomia suficiente para organizar a formação continuada de professores da rede, tampouco das escolas do campo apartada das determinações postas pela BNCC e fundamentada na pedagogia das competências. Dessa forma, a formação continuada acontece por meio das Jornadas Pedagógicas, Atividades Complementares-AC, Programas como o Formacampo, Despertar, FormAção pela Escola, Tempo de Aprender. Programas estes, que vem sendo induzidos pelas reformas educacionais e cumpridos fielmente pelo MEC, e em cooperações técnicas e financeiras com o setor público e privado. Portanto, defendemos uma formação continuada de professores das escolas do campo, que possibilite o acesso em seu mais alto nível, aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, produzidos pela humanidade, para que possa dar conta das questões complexas e objetivas da realidade humana.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research was based on the principles and guidelines of Rural Education and Historical-Critical Pedagogy, and aims to give birth to another approach that goes beyond the hegemonic model. The scientific question was structured as follows: Considering the hegemonic and urban-centric model that homogenizes pedagogical practices from the countryside to those from the city, how are teachers trained in the municipality of Teofilândia-BA and what contributions does Historical Pedagogy- Can criticism bring to teacher training? The general objective was: Investigate how Teacher Training takes place in rural schools in the municipality of Teofilândia-BA, in basic education in the light of Historical-Critical Pedagogy. The specific objectives were: a) Analyze the historical path of Rural Education and its disputes, taking into account agrarian issues, conflicts over control of the countryside and the contributions of social and union movements fighting for land and education for achievement of the legal basis; b) Study the theoretical foundations of teacher training in the context of Rural Education, the legal frameworks and the contributions of Historical-Critical Pedagogy and; c) Systematize reality data on the training of teachers who work in rural schools in the municipality of Teofilândia-BA, identifying in which moments/spaces continued training takes place and what are the possibilities for overcoming them based on Historical-Critical Pedagogy. This research was developed in the light of historical-dialectical materialism, which made it possible to conceptually think about science within the historical movement of production of existence. This was exploratory research, of an applied nature, with qualitative resources as its main approach, without discarding quantitative resources. Data were collected using the document analysis instrument. Some empirical categories were highlighted throughout the study by approaching the delimited object, for example: Rural Education, historical project, social movements fighting for land and education, teacher training, school knowledge and closure of rural schools. Our analyzes were consolidated in the works of Stédile (2011, 2012 and 2013), Caldart (2012, 2020-2021), Araújo (2007, 2010), Bogo (2014), Verdério (2018), Taffarel (2015, 2018 and 2023) , Rural Education Collection (1999, 2000, 2002, 2004 and 2008), Rural Education Didactic Notebooks, UFBA (2010), Saviani (2000, 2009, 2013, 2016, 2020 and 2021), Duarte (1996, 2011) , Martins (2013 and 2015), Malanhen (2015), Freitas (1992, 2018 and 2019) Queiroz (2015) Queiroz (2019 and 2023), Santos (2023), among others. From the analysis, we found that the municipality of Teofilândia does not have sufficient autonomy to organize the continued training of teachers in the network, nor in rural schools apart from the determinations made by the BNCC and based on the pedagogy of skills. In this way, continued training takes place through Pedagogical Days, Complementary Activities-AC, Programs such as Formacampo, Despertar, Formação pela Escola, Tempo de Aprender. These programs have been induced by educational reforms and faithfully fulfilled by the MEC, and in technical and financial cooperation with the public and private sector. Therefore, we advocate continued training for teachers in rural schools, which allows access at the highest level to scientific, philosophical and artistic knowledge produced by humanity, so that they can deal with the complex and objective issues of human reality.

Keywords: Rural Education, Teacher Training and Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Localização do município de Teofilândia BA.....	29
Figura 2: Os Sem Terrinha em protesto contra o fechamento das escolas do campo, durante o 6º Congresso do MST.....	55
Figura 2: Corte nos Ministérios.....	57
Figura 4: Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a BNCC, 2ª versão (MEC, 2016. p.26).....	92
Figura 5: Sumário da proposta da Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores (BNCFP).....	95
Figura 6: Parceiros do CONSED (http://www.consed.org.br/parceiros).....	99
Figura 7: Parceria institucional da UNDIME (http://undime.org.br/).....	99
Figura 8: Apoio institucional do Movimento pela Base (http://movimentopelabase.org.br/quem-somos).....	99
Figura 9: Mantenedores e apoiadores do Todos pela Educação (http://todospelaeducação.org.br/quem-somos).....	99
Figura 10: Percentual de matrículas por modalidade e curso voltado à docência no Ensino Superior da Rede Privada- Brasil, 2019.....	105
Figura 11: Número de pessoas que residem no campo e na cidade, Teofilândia-BA,2007.	119
Figura 12: Número de escolas em atividade e extinta (campo e cidade), rede municipal- Teofilândia- BA. 2014-2021.....	120
Figura 13: Número de escolas fechadas e extintas (campo e cidade), Teofilândia- BA, 2014-2021.....	122
Figura 14: Evolução do IDEB, Teofilândia-BA, 2005-2019.....	125
Figura 15:Mapa com os Níveis de Proficiência no Estado da Bahia, 2019.....	125
Figura 16:Distribuição dos alunos por proficiência -Língua Portuguesa do 5º e 9º ano, Teofilândia- BA, 2019.....	126
Figura 17:Caderno de Prova Brasil, 2011.....	127
Figura 18:Dados de aprendizagem Língua Portuguesa, Teofilândia-BA, 2019.....	128
Figura 19: Dados de aprendizagem Matemática, Teofilândia- BA, 2019.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro comparativo utilizado para análise de dados sobre o fechamento das escolas do campo -Território do sisal (GEPEC-UNEB/CAECDT, 2021).....	32
Tabela 2: Brasil-Estrutura Fundiária-2017.....	38
Tabela 3: Número de estabelecimento de ensino -Educação Básica 1997-2018.....	43
Tabela 4: Abrangência do Programa Escola da Terra, versões, 2014-2018, Bahia.....	55
Tabela 5: Legislações nacionais e termos ali constantes sobre documentos curriculares (para educação básica e para a formação de professores).....	93
Tabela 6: Segue, portanto, o comparativo das competências entre os dois documentos (BNCC e BNCFP).....	100-2
Tabela 7: Cursos de formação de professores no Brasil, 2023.....	105
Tabela 8:População residente no Território de Identidade- TI, Sisal, 2010-202.....	118
Tabela 9: Matrícula da rede municipal de Teofilândia-BA 2014-2023.....	123-4
Tabela 10: Descrição da meta 13-PME, 2022.....	130
Tabela 11: Descrição da meta 14-PME, 2022.....	133
Tabela 12: Descrição da meta 16-PME, 2022.....	137
Tabela 13: Número de professores da rede municipal de educação de Teofilândia-BA e níveis de formação, 2022.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC	Base Nacional Comum Formação de Professores
BNCFP	Base Nacional Comum
CA	Censo Agropecuário
CAECDT	Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento
CAPES	Territorial Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB'S	Comunidades Eclesiais de Base
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CEFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CDEJOR	Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDRF	Casa das Famílias Rurais
CF	Constituição Federal
CFRs	Casas Familiar Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEED	Conferência Estadual de Educação
COMED	Conferência Municipal de Educação
CONAEE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância

EdoC	Educação do Campo
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFRs	Escolas Familiares Rurais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ETE	Escola Técnicas Estaduais
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERM	Movimento de Reforma Educacional Global
GEPEC	Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEPES	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Movimento de Educação promocional do Espírito Santo
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PISA	Programa Internacional de de Avaliação dos Estudantes
PJ	Pastoral da Juventude
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários rurais
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
QDD	Quadro de Detalhamento da Despesa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação -
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ABORDAGEM HISTÓRICA.....	34
1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A DISPUTA DE PROJETOS NO CAMPO	34
1.2 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO.....	44
1.3 BASE LEGAL CONQUISTADA: CONCRETUDE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	50
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	59
2.1 MARCOS LEGAIS: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	59
2.1.1 Posicionamento da ANFOPE sobre a formação de professores.....	65
2.1.2 Aspectos teóricos sobre a formação de professores no Brasil.....	68
2.1.3 Política Nacional de Formação de Professores para a Educação do Campo.....	74
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	76
2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	84
2.3.1 Contextualizando as reformas educacionais no Brasil.....	84
2.3.2 BNCC e BNCFP: marcos legais no processo de regulação das reformas educacionais.....	91
2.3.3 Impactos na formação de professores.....	103
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	107
2.4.1 Natureza e especificidade da educação e a função social da escola.....	109
2.4.2 Formação de professores na perspectiva histórico-crítica.....	112
3. ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS DA REALIDADE CONCRETA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA-BA E AS POSSIBILIDADES SUPERADORAS A PARTIR DA PHC	116
3.1 REALIDADE CONCRETA DAS ESCOLAS DE TEOFILÂNDIA E AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DO CAMPO.....	119
3.2 MOMENTOS/ESPAÇOS EM QUE ACONTECEM AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA.....	144
3.3 POSSIBILIDADES SUPERADORAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	146
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	167

INTRODUÇÃO

Contextualização, apresentação do objeto, pergunta e objetivos da pesquisa

O presente estudo, foi desenvolvido na linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, tem como **objeto de investigação** “Formação de Professores das escolas do campo do município de Teofilândia-BA: o que ensinar? E como ensinar?”, procurando, para responder tais indagações, respaldou-se em fundamentos, princípios e diretrizes da Educação do Campo e das pedagogias críticas, especificamente da Pedagogia Histórico-Crítica.

A investigação deste objeto parte das implicações com a realidade concreta da educação do município de Teofilândia-BA, em particular, com a formação dos professores que trabalham nas escolas do campo, sendo esta, considerada por Martins (2010, p.13), “a síntese de múltiplas determinações.” Portanto, o referido estudo, centrou seus esforços teóricos para compreender a formação de professores do campo, e sob quais condições histórico-sociais, acontecem as formações continuada, visto que nenhuma formação pode ser analisada de forma isolada, apartada do seu contexto social, político e econômico.

O estudo aqui apresentado, buscou pôr em evidência as contradições históricas do campo brasileiro, impostas por um sistema capitalista que expropria, escraviza, acumula propriedade e define os rumos dos projetos de desenvolvimento e escolarização, que por sua vez, estabelece o projeto de formação de professores e a teoria pedagógica que implica diretamente na escolarização e no trabalho educativo da sala de aula. E que, justamente por possuir interesse divergente aos dos camponeses, atende cada vez menos a classe trabalhadora do campo.

Em meio a um contexto de reconstrução da Política Nacional de Educação do Campo, reconhecemos que o referido estudo, veio contribuir com a produção teórica sobre a formação continuada dos professores das escolas do campo. E isso, só foi possível em face da apropriação de conteúdos altamente relevantes para a compreensão da Educação do Campo, desde sua abordagem histórica, passando pela construção coletiva até as reformas educacionais no Brasil e os impactos na Formação de professores. E esse último, tem-se materializado nas escolas públicas do campo e da cidade através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que segundo Freitas (2018), este é um documento capitaneado pelos reformadores empresariais da educação.

No que se refere a realidade concreta, algumas questões apareceram como necessárias para a compreensão do objeto investigado, a exemplo do fechamento das escolas do campo, sendo este, considerado como uma frente de negação do conhecimento da população do campo (Taffarel e Munarim, 2015); o rebaixamento teórico nas formações de professores, dada pelo seu esvaziamento e aligeiramento, visto nos cursos ofertados na modalidade de ensino a distância (Duarte, 2011; Malanchem, 2015); o baixo alcance nas metas de aprendizagem, aferida pelas avaliações externas, alvo de duras críticas pelas pedagogias contra hegemônicas; as desigualdades entre as escolas do campo e da cidade em níveis de aprendizagem e por fim, a desvalorização salarial, frente a negação e a retirada de direitos (Teofilândia-Relatório de monitoramento do PME, 2022). Todas essas questões, impactam de forma negativa na qualidade da educação pública de Teofilândia, chegam na formação dos professores e consequentemente afeta o nível de aprendizagem dos estudantes.

A Educação do Campo, área de concentração que foi investigada nesta pesquisa, é um fenômeno que perpassa pelas condições históricas e sociais de legitimação de direitos em prol de uma vida digna no campo para a classe trabalhadora, e com um horizonte de atuação que perpassa do acesso à terra até a aquisição de uma educação digna e de qualidade. A este respeito, (Ferreira; Carvalho; Bogo, 2021) afirmam que:

A Educação do Campo é um projeto político-pedagógico da classe trabalhadora do campo que se posiciona na defesa dos interesses dos que foram historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e imateriais/simbólicos, e entre estes o acesso à terra e à educação” (Ferreira; Carvalho; Bogo, 2021, p.18).

Nesse sentido, contrapondo-se à educação rural¹, modelo este, que nasceu do patronato e sempre esteve a serviço das elites latifundiárias, e tomando como ponto de partida a educação como direito de todos e dever do estado (Brasil, 1998), a Educação do Campo, enquanto um projeto político e de cunho pedagógico pelo seu comprometimento com a formação humana da classe trabalhadora do campo, se constituiu como uma atividade propositiva empenhada em afirmar de forma prática e teórica uma educação emancipadora vinculada a um projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

É importante registrar que todas as conquistas do final da década de 90 até os dias

¹ **Educação Rural** foi um modelo proposto pelo setor agrícola brasileiro buscando unir os interesses da burguesia nacional os setores agrícola e industrial. As preocupações do patronato com educação para os trabalhadores tinham como objetivos: evitar a quebra da harmonia e da ordem na cidade e baixa produtividade no campo (Soares, 2001).

atuais na Educação do Campo se deram graças as discussões e mobilizações dos movimentos sociais, sindicais de luta, organizações científicas e setores da sociedade civil ligados as questões agrárias. Graças a essas lutas, hoje no campo educacional, essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a qual propõe, em seu artigo 28, a oferta de uma Educação Básica e adaptativa as particularidades regionais para a população rural. No entanto, as políticas educacionais mais expressivas relacionadas à Educação do Campo ganharam força a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Posteriormente, essas políticas tiveram uma ampliação com a edição do Decreto Presidencial de nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Outro legado importante para as escolas do campo foi a Lei 12.960, assinada em 2014 pela presidente Dilma Rousseff, que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deixando evidente que para o fechamento de escola do campo é preciso um amplo debate com a sociedade, Conselho Municipal de Educação e o Ministério Público. Ainda a este respeito, em 10 de maio de 2016, foi assinada e publicada a portaria nº 391, pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante, a qual estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino acerca do processo de fechamento de escolas do campo.

No que tange a Política Nacional de Formação de Professores (inicial e continuada), destacamos nesse estudo a resolução nº 02/2015, por demonstrar um certo alinhamento e defesa dos princípios e eixos norteadores apontados pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e pela Educação do Campo, no que se refere a defesa de uma sólida formação teórica; compromisso social do profissional da educação, entre outros, que respeite a diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, etc. (Brasil, 2015). No entanto, após o golpe político que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a referida resolução foi suspensa mediante revogação para dar lugar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, que instituíram, respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, articulada a BNCC, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação continuada.

Para realização do trabalho em pauta, estabeleceremos um diálogo teórico com alguns

autores que à luz da ciência traz os princípios e concepções da Educação do Campo vinculados aos processos históricos de luta e de conquista, reconhecendo as produções científicas daqueles que nos antecederam. Assim, para dar conta do objeto de estudo, autores como Stédile (2011, 2012 e 2013), Caldart (2012, 2020-2021), Araújo (2007, 2010), Bogo (2014), Verdério (2018), Taffarel (2015, 2018 e 2023), Coleção Educação do Campo (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008), Cadernos Didáticos da Educação do Campo, UFBA (2010), Saviani (2000, 2009, 2013, 2016, 2020 e 2021), Duarte (1996, 2011), Martins (2013 e 2015) e Malanchen (2015), vieram contribuir com suas teorias para a compreensão do processo histórico e político de construção da Educação do Campo, do trato com o conhecimento nas formações de professores.

Dessa forma, considerando o avanço histórico no campo legislativo da Educação do Campo, fez-se necessário identificar como estão organizadas as políticas de formações de professores e quais contribuições são ofertadas pela formação continuada para aqueles que trabalham nas escolas do campo, examinando se sua aplicação prática está sendo pautada pelos interesses da classe trabalhadora e, sobretudo, se essa formação está sendo sustentada em um projeto histórico que prioriza a formação humana.

Portanto, a referida pesquisa seguiu na contramão do atual modelo gerencial da educação pública e foi desenvolvida à luz do materialismo histórico-dialético, o qual possibilitou pensarmos conceitualmente a ciência dentro do movimento histórico de produção da existência. Dessa forma, a utilização de tal método garantiu a ponderação dos fundamentos, princípios e diretrizes da Educação do campo aliados à Pedagogia Histórico-Crítica por compreender que entre eles existem algumas especificidades que contribuem para tornar os seres humanizados, através do processo da educação, por meio de elementos culturais construídos ao longo da humanidade. Para tanto, se fez necessário descobrir os conteúdos e a forma, ou seja, quais os conhecimentos que os sujeitos precisam acessar para superar sua condição de classe dominada e então poder equipará-los aos conhecimentos da classe dominante para em seguida construir as formas, os métodos de se transmitir estes saberes.

Mediante os elementos aqui demarcados, a **pergunta científica** estruturada foi a seguinte: Tendo em vista o modelo hegemônico e *urbanocêntrico* que homogeneiza as práticas pedagógicas do campo às da cidade, como se dá a formação dos professores do município de Teofilândia-BA e quais as contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer para a formação de professores?

O **objetivo geral** do estudo em questão foi: Investigar como se dá a Formação de Professores das escolas do campo do município de Teofilândia-BA, na educação básica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os **objetivos específicos foram:** **a)** Analisar o percurso histórico da Educação do Campo e suas disputas, levando-se em consideração as questões agrárias, os conflitos pelo domínio do campo e as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e educação para a conquista da base legal; **b)** Estudar os fundamentos teóricos da formação de professores no contexto da Educação do Campo, os marcos legais e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e; **c)** Sistematizar os dados da realidade sobre a formação de professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia-BA, identificando em quais momentos/espços acontecem as formações continuadas e quais as possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em função da abrangência da formação de professores, não tivemos a pretensão de esgotar suas análises, mas, dentro dos limites desta pesquisa, trazer uma síntese do objeto aqui estudado. Portanto a dissertação elaborada apontou que o acesso a alguns determinantes históricos, políticos e econômicos, bem como a realidade concreta da educação pública de Teofilândia, nos permitiram compreender que as formações de professores das escolas do campo possuem algumas incoerências (levando-se em consideração seus sujeitos, sendo a maioria do campo), possíveis de serem superados.

Em suma, no contexto da educação pública de Teofilândia, é inadiável a proposição de um plano de formação que esteja apto a superar os princípios que orientam a formação de professores da educação básica na atualidade (regido pelas políticas neoliberais, próprias do sistema capitalista e centrado nas competências e habilidades). Para tanto, se faz necessário desenvolver um modelo de formação continuada que tenha como pilares uma teoria rigorosa e experiências dos movimentos sociais e sindicais de luta da classe trabalhadora, a exemplo de,

CONSISTENTE BASE TEÓRICA – a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;
 CONSCIÊNCIA DE CLASSE – que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si;
 FORMAÇÃO POLÍTICA – que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora;
 ORGANIZAÇÃO REVOLUCIONÁRIA – que se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (Taffarel; Sá; Carvalho, 2018, p. 177).

É nessa direção que apontamos para a rede de educação pública, a inserção de um plano sólido de formação continuada para os professores que trabalham nas escolas do campo

do município de Teofilândia-BA, que dialogue com os princípios da Educação do Campo, constituída pelos movimentos sociais e sindicais de luta e que esteja ancorado numa consistente base teórica, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica que defende o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e cultural (patrimônio construído pela humanidade).

Implicações pessoais e profissionais e as relevâncias sociais

Nesta perspectiva, trago uma breve contextualização da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que demonstra aproximações e intenções com o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo, objeto de estudo e linha de pesquisa. Entretanto, início este breve relato de minha trajetória pessoal, profissional e política afirmando minhas origens enquanto mulher nascida no campo, na Fazenda Lagoa da Garapa, localizada na cidade de Teofilândia, no interior do nordeste baiano.

Filha de agricultores que buscavam nas labutas diárias condições materiais e objetivas para a sobrevivência, trago como inspiração minha mãe, que sempre acreditou na educação escolar como mecanismo de transformação social e garantia de um futuro melhor, mas que apesar das dificuldades, nutria sonhos enquanto buscava forças para garantir o acesso dos filhos à escola mais próxima da comunidade (Pov. Gato, Escola Caminho da Luz).

Para além de toda adversidade e das limitações das ferramentas disponíveis à época, como por exemplo: a carência de transporte, profissionais qualificados e alimentação, que limitavam o acesso à escola no campo, manter os filhos nos estudos era o desejo maior de uma família que viveu as dificuldades de uma época de regime militar e enxergava na educação a possibilidade de construir uma sociedade mais justa e humana.

Com o processo do fechamento das escolas do campo, em meados de 1992, minha família migrou para a cidade, a fim de garantir a continuidade dos estudos. A ida para a cidade escancarou uma realidade de desigualdade social que até então, no campo, não era possível enxergar tão radicalmente, visto que, no interior, a pobreza chegava para todos e não para alguns. Ao passo que fui construindo inconformidades pela vida precária que vivia, sobretudo àquela vivida, no campo, até aquele momento, não entendia por que viver era tão difícil para alguns. Aos treze anos, já na cidade, precisei trabalhar para ajudar na renda familiar, não foi nada fácil ter que conciliar trabalho e estudos, mas aprendi a valorizar cada minuto do meu tempo enquanto estava debruçado nos livros.

Crescer naquela realidade foi amplamente decisivo para minha inserção na vida política e profissional, sendo fortemente marcada pelo engajamento na Igreja Católica local

que à época era solidária as causas sociais, de modo específico nos movimentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S). Este período que correspondeu ao final da década de 1990 foi revolucionário para o município de Teofilândia: comunidades rurais se organizando em associações com ajuda de partidos políticos e pastorais sociais buscaram parcerias com outros países, especialmente da Espanha, através do Movimento de Organização Comunitária (MOC) e conquistaram cisternas, tratores agrícolas, bancos de sementes, postos de saúdes, grupos de mulheres produtoras rurais, entre outras organizações, que alavancaram a formação política de homens, mulheres e crianças da localidade.

Em meados de 2002, assumi a militância da Pastoral da Juventude como coordenadora de grupos de jovens paroquial. Essa para mim foi sem dúvidas uma das melhores experiências, pois, dela emergiu tantas outras participações sociais como: a militância no Partido dos Trabalhadores, coordenação de projeto de apoio à cultura local junto a Ong Fulô da Caatinga, participação no CMDDM – Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Mulher e FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Todas estas atividades contribuíram para minha entrada na Universidade Pública do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha/Ba, onde cursei Pedagogia. Em 2010 e 2011 atuei como professora voluntária do curso pré-vestibular social Unicom – Universidade na Comunidade, vinculado ao projeto UPT/UNEB- Universidade Para Todos, ação esta que pude dar retorno, umavez que fui aluna do referido curso no ano de 2005.

Nesse percurso, trago algumas vivências que me aproximaram ainda mais das escolas do campo, desde meu ingresso em 2007 no primeiro concurso público para o cargo de agente administrativo, onde exerci a função de secretária de escola do campo até 2011, quando sai para assumir um segundo concurso público no cargo de coordenadora pedagógica. Nesta última função, destaco a implantação da disciplina de Cultura Regional e Local na rede de educação em 2015-2020, onde na oportunidade, pude juntamente a um coletivo de professores, organizar uma ementa disciplinar que teve como centralidade os eixos que tratam das relações do ser humano e natureza, na qual utilizamos como uma das principais referências o Caderno de Educação elaborado pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, intitulado “Agroecologia na Educação Básica: Questões propositivas de conteúdo e metodologia.”², 2017.

Entre 2017 e 2018, participei do programa Escola da Terra, o qual considero umas das

² Agroecologia na Educação Básica: Questões propositivas de conteúdo e metodologia. /Organização: Dionara Soares Ribeiro et al. - 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2017

mais relevantes e avançadas formações que já fiz no campo da pedagogia. Na oportunidade, apresentei o relatório científico: “O papel da educação escolar na formação humana: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Todas as vivências descritas acima contribuíram fortemente para a formação de minha identidade pessoal, profissional e posição política, as quais não permitem nenhum tipo de aceitação do modelo capitalista, desumano e excludente.

Portanto, me aprofundar na temática “Formação de Professores das escolas do campo na perspectiva Histórico-Crítica” no Mestrado Profissional em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, turma 2022, foi de grande relevância social e influenciou positivamente nos espaços onde atuo (Escola, Secretaria de Educação, Organizações Sociais, Comunitárias e Ong’s), permitindo-me o acesso a conteúdos altamente relevantes, que além de ter ligação com minhas lutas, ajudar-me-á na compreensão e busca de alternativas para a superação das atuais dificuldades enfrentadas pela escola do campo. Dificuldades estas impostas por um modelo capitalista que através de suas disfunções atende cada vez menos a proposta da educação gratuita e universal, principalmente à população mais carente do campo.

Aspectos metodológicos

De acordo com Deslandes (1994), “nada pode ser intelectualmente um problema, se antes não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Deslandes, 1994, p.17). Assim, para a realização da pesquisa em pauta, tomamos como ponto de partida a realidade concreta da rede de educação do município de Teofilândia-BA, especificamente a formação de professores das escolas do campo.

Na tentativa de ampliarmos os conhecimentos científicos acerca do objeto de estudo para melhor intervir na realidade concreta, além de recorrer as questões históricas, foi extremamente necessário se apoiar em um método científico que desse conta e nos ajudasse na compreensão das concepções de sociedade, de educação, de homem e conhecimento que mais se aproxima do objeto de investigação.

A este respeito, Andery (2014) sintetiza da seguinte forma,

Enquanto tentativa de explicar a realidade, a ciência caracteriza-se por ser uma atividade metódica. É uma atividade que, ao se propor conhecer a realidade, busca atingir essa meta por meio de ações passíveis de serem reproduzidas. O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e

o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as ideias, os conhecimentos já produzidos) no momento histórico em que o conhecimento foi elaborado (Andery, et al., 2014, p.14).

Concordamos com a autora acima, quando diz que o método científico não permanece exatamente o mesmo, pois cada sociedade produziu conhecimentos de acordo com o seu momento histórico. Assim, a presente pesquisa adotou os parâmetros teóricos visando o delineamento de fontes, instrumentos e dados que se aproximassem da teoria do conhecimento e método histórico-dialético, por exigir do pesquisador uma visão de mundo e da realidade social concreta, o qual está inserido.

Ciente de que não existe um guia prático de como fazer pesquisa, Richardson, (1999), não nos deixa esquecer de que,

Não existe uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal; talvez não exista nem existirá uma pesquisa perfeita. A investigação é um produto humano, e seus produtores são seres falíveis. Isto é algo importante que o principiante deve ter 'em mente': fazer pesquisa não é privilégio de alguns poucos gênios. Precisa-se ter conhecimento da realidade, algumas noções básicas da metodologia, e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social. (Richardson, 1999, p.15)

Dessa maneira, além do conhecimento da realidade, só foi possível avançar teoricamente, mediante o domínio de alguns conceitos que são extremamente necessários à pesquisa científica, como por exemplo: tipo de pesquisa; abordagem; procedimentos técnicos e instrumentos de coleta.

Para tanto, o presente estudo foi definido como pesquisa exploratória, de natureza aplicada, tendo como abordagem principal os recursos qualitativos, sem descartar os quantitativos a partir dos dados disponíveis no município, que serão coletados por meio do instrumento análise documental.

No que se refere ao tipo de pesquisa, utilizamos os recursos tanto da pesquisa quantitativa quanto da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa qualitativa. A este respeito, Deslandes (1994) diz que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos “não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Deslandes, 1994, p.22).

Para tanto, ao enfatizar a abordagem qualitativa, não desconsideramos a quantitativa, o

que por vezes, recorreremos os dados (números) da realidade empírica para complementar o estudo.

Sobre pesquisa exploratória de natureza aplicada que é também conhecida como “pesquisa participante, pesquisa participativa ou pesquisa-ação” Brandão (1981, p. 9) e discutida neste mesmo viés por Thiollent (1986), ao denominar de “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema”, assim, se apoiará em estudos teóricos e práticos, mas sem perder de foco que:

Na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos (Thiollent, 1986, p. 20).

Quanto aos procedimentos técnicos e instrumentos de coleta, o estudo do objeto em investigação, ocorreu através da análise documental.

No que se refere a análise documental, se constitui numa técnica valiosíssima, por complementar informações obtidas por meio de outras técnicas. São, portanto, considerados documentos” quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187).

Ainda sobre análise documental, Caulley (1981)³, afirma que este, busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Guba e Lincoln (1981)⁴ apresenta uma série de vantagens, alegando que os mesmos constituem uma fonte estável e rica e que persiste ao longo do tempo, sendo possível sua consulta diversas vezes.

Quanto a produção do conhecimento, partiu dos dados da realidade concreta da educação pública de Teofilândia, em específico, a formação de professores das escolas do campo, e, pela mediação da análise (acesso aos conteúdos científicos), chegamos aos conceitos, às abstrações mais simples que permitiram fazer o caminho invertido, possibilitando a compreensão não mais como uma concepção caótica do todo, mas como a síntese de múltiplas determinações (Saviani; Duarte, 2012).

Quanto as categorias de análise, Santos (2023), diz que as categorias não são determinadas pelo pesquisador, pelo contrário, expressam as formas de ser do objeto investigado que devem ser reproduzidos pelo pesquisador (Santos, 2023, p.23). É nesse sentido

³ CAULLEY, D. N. Document Analysis in Program Evaluation (Nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program) Portland, Or. North West Regional Education Laboratory, 1981.

⁴ GUBA, E. G. E LINCOLN, Y.S. Effective Evaluation. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981

que as categorias empíricas, surgiram em decorrência das aproximações com o objeto de estudo delimitado, são elas: Educação do Campo, projeto histórico, Formação de professores, Movimentos sociais, conhecimento escolar e fechamento das escolas do campo.

Quanto a metodologia da investigação foi organizada da seguinte maneira:

1)Elaboração de sínteses sobre as produções acadêmicas e conclusões que outras obras clássicas chegaram sobre o assunto. Para tais elaborações, utilizamos fontes bibliográficas e documentais constituídas por livros, artigos e teses que trataram dos seguintes conteúdos: a) A questão agrária no Brasil e a disputa de projetos no campo; b) A questão da Educação do Campo: concepções, princípios e as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e educação; c) Base legal conquistada: concretude da Educação do Campo; d) Marcos legais: Política Nacional de Formação Continuada de professores e fundamentos teóricos; e) Contribuições da Educação do Campo para a Formação de Professores do Campo; f) Reformas educacionais no Brasil e os impactos na Formação de Professores; g) Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores do Campo.

Utilizamos o conjunto de dissertações publicadas no Catálogo e Repositório Institucional do programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB⁵ para fazermos o mapeamento das produções acadêmicas e revisão da literatura (estado da arte) sobre a temática abordada nesta pesquisa e principalmente pela valiosa contribuição quanto a elaboração de pesquisas à educação da classe trabalhadora do campo.

Encontramos 119 publicações e 27 em andamento. Destas, 53 são da linha 1, sendo que 11 tratam de formação de professores⁶. E como fonte de análise, utilizamos a dissertação de Selidvalva Gonçalves de Queiroz (2015) e Pedro Cerqueira Melo (2018).

Recorremos também aos dados do GEPEC/UNEB -Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana para apurar dados do Território do Sisal.

Além das fontes já citadas, utilizamos leis, decretos, resoluções, portarias e documentos que constituem a base legal e teórica da Educação do Campo e da Política Nacional de Formação de Professores estabelecidas pelo MEC, CNE e outras referências produzidas pelas organizações sociais e sindicais de luta (ANFOPE, FONEC, MST, entre outras).

⁵ Acesse o link: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/producao-academica-do-programa> para conhecer o conjunto de dissertações, teses e boletins publicados pela UFRB.

⁶ Para conhecer o conjunto de dissertações desenvolvidas e publicados pelo Programa de Pós-Graduação da UFRB, que dissertam sobre Formação de Professores, consultar o quadro 01 no Apêndice desta dissertação.

2) Análise da realidade foi organizada mediante a coleta e análise de dados (análise documental) sobre a formação de professores das escolas do campo da cidade de Teofilândia-BA.

a) *Análise documental* que contemplou as fontes/documentos impressos e on-line, sendo eles: dados demográficos, PME-Plano Municipal de Educação, (2015-2025); Relatório de monitoramento do PME, atualizado em 2022, IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, INEP, MEC, etc. referentes ao município de Teofilândia-BA, a fim de identificar: a) Número de habitantes na área rural e urbana; b) Número de escolas- rural e urbana; c) Número de escolas fechadas e desativadas na rede municipal de 2015 a 2023; d) Número de matrícula na educação básica nos últimos 10 anos; e) IDEB das escolas-rural e urbana (2007 -2021); f) Níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; g) Número de professores que atuam nas escolas rural e urbana; h) Perfil de formação dos professores do campo- (número de professores com apenas magistério, com Licenciatura e Pós-Graduação. Instituição e modalidade onde ocorreu a formação (pública ou privada/ presencial ou EaD, se a formação dos professores corresponde a atuação em sala de aula); i) Tipo de formações de professores(as) que tem sido promovidas pelo município (inicial e continuada); j) Se há formação específicas para os professores que atuam nas escolas localizadas no campo (centralidade das formações- conteúdos, forma e limitações).

Na medida em que fizemos a análise, fomos contextualizando os dados da realidade e com isso, realizando o tratamento e interpretação dos resultados.

Concluída essa fase, avançamos para as possibilidades superadoras de modo que consiste na proposição de Plano de Formação continuada para os professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia-BA, que dialogue com os princípios da Educação do Campo e que esteja ancorado numa consistente base teórica, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica.

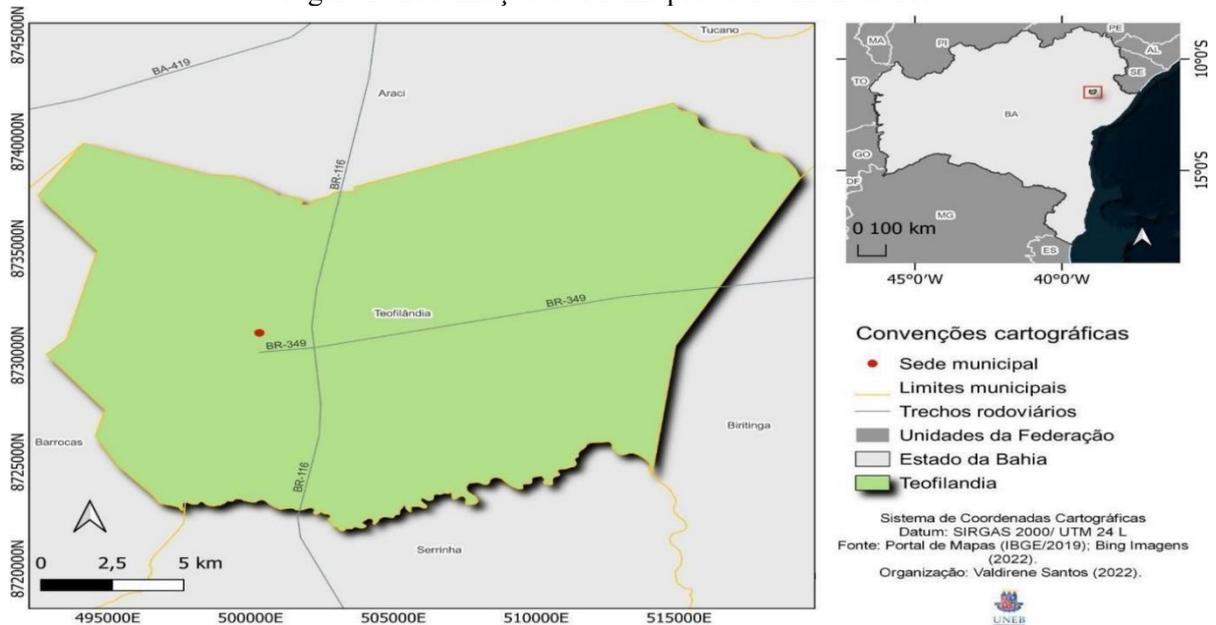
Locus da pesquisa

Teofilândia localiza-se no perímetro do semiárido baiano, especificamente na Região do Sisal, área que abrange 20 municípios⁷ no interior da Bahia, possui como municípios limítrofes as cidades de Araci, Barrocas, Biritinga e tem como distância até a capital baiana 194

⁷ Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Valente, Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Lamarão, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Tucano, Araci, Candeal, Cansação e Itiúba.

km. Quanto às características geográficas, sua área corresponde a 351,892 km² (Censo agropecuário (2017) e com uma população de 21.176 (IBGE, 2022), sendo que 14. 790 reside no campo e 6.692 na cidade (2010).

Figura 1: Localização do Município de Teofilândia-BA



Fonte: Portal de Mapas IBGE/2019, Bing Imagens (2022)

Para retratar lugar tão singular como este, autores como Euclides da Cunha (1901), descreve em “Os Sertões” suas primeiras impressões:

É uma paragem impressionadora. As condições estruturais da terra lá se vincularam à violência máxima dos agentes exteriores para o desenho de relevos estupendos. O regime torrencial dos climas excessivos... depois das insolações demoradas... de um lado a extrema secura dos ares, no estio, facilitando pela irradiação noturna e perda instantânea do calor absorvido pelas rochas expostas às soalheiras... de outro, as chuvas que fecham, de improviso, os ciclos endurentes das secas, precipitam estas reações demoradas (Cunha, 1901, p.20-21).

Por compreender as áreas mais secas, o Sertão nordestino se destaca geograficamente pela presença de climas semiáridos, vegetação de caatinga, chuvas irregulares, solos secos e rios intermitentes. É neste contexto que o município de Teofilândia se situa, de modo que suas origens estão intrinsecamente ligadas aos enfrentamentos da seca no Nordeste e pelas ocupações de grandes áreas para a criação de gado.

Registrada de forma oral por moradores antigos, a história de Teofilândia é contada por fatos e crenças que podem ser compreendidos em três períodos, sendo o primeiro feito pela ocupação das terras que se deu por volta de 1723, com a criação de gado numa fazenda chamada

Várzea de Baixo. Neste mesmo ano, uma seca assolou a região, obrigando os vaqueiros saírem à procura de água e comida. Exaustos da viagem, resolveram descansar numa vereda, adormeceram e ao acordarem perceberam que o gado havia fugido, seguiram os rastros e descobriram um lajedo (afloramento rochoso), onde em pequenas cavidades de pedra acumulavam água e em sua volta possuíam uma vasta vegetação onde os animais poderiam se alimentar. Abismados com a obra da natureza, os vaqueiros retornaram a fazenda e informaram aos patrões o que haviam descoberto. Tal lugar ficou conhecido a partir de então como Tanque de Pedras. Devido ao seu crescimento o arraial, em 1953, transformou-se no distrito chamado Itapirú, ainda pertencente à cidade de Serrinha. Este marco corresponde ao segundo período. Podemos considerar o terceiro período a partir de uma homenagem feita a um filho da localidade denominado Joaquim Teófilo de Oliveira, este contador do Estado. Neste contexto, Itapirú passou a se chamar Teofilândia. Após alguns anos, em 23 de abril de 1962, Teofilândia obteve sua emancipação política e administrativa.

A terra é o principal meio de produção, seja pela agropecuária, seja na atividade mineradora, fortemente marcada com a chegada da Companhia Vale do Rio Doce -CVRD na década de 1980, na Fazenda Brasileiro, hoje pertencente ao município de Barrocas. A referida empresa foi por muitos anos uma das maiores responsáveis pela extração de minérios (ouro) do Brasil, sendo a maior do Estado da Bahia. Com a intensa política de privatizações, no governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente da época, a mineradora passou a ser de propriedade dos canadenses Yamana Gold, hoje Equinox Gold, também com sede no Canadá.

Se por um lado a chegada da mineradora trouxe consigo aumento de emprego, por outro lado, causou inúmeros conflitos sociais e o aumento da divisão de classe, a exemplo: desapropriação de famílias a baixo custo de suas terras, contaminação do solo, aberturas de crateras e barragem de rejeito a céu aberto, além da construção de vilas, hospitais, clubes e escolas para atender as famílias que detinham o comando da empresa, acirrando cada vez mais as desigualdades de classe, pois morar na “vila” ou “núcleo habitacional,” assim chamado na época, era privilégio de poucos, principalmente os emigrante que vinha apenas explorar o ouro.

Sobre a situação educacional, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010) é de 96,8 % comparando a outros municípios. De acordo com o INEP (2022) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Teofilândia possui 23 unidades escolares, sendo que 17 estão situadas em áreas rurais, apresentou no ano de 2022 um número de matrículas de 4.808 alunos, distribuídas na rede de educação básica, destes, 3.869 residem no campo. No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019), o município atingiu a meta de 4,5 nos Anos Iniciais e 3,6 nos Anos Finais.

Outra questão importante que vem ganhando repercussão negativa no município de Teofilândia é sobre a paralisação e fechamento das escolas localizadas no campo. De acordo com o Decreto nº 743⁸, publicado em 03 de julho de 2014, este, revela um aumento preocupante referente ao ano de 2014, onde a Secretaria Municipal de Educação desativou 5 (cinco) escolas, sendo estas, localizadas no campo. Logo em seguida, no dia 04 de julho do mesmo ano, a Secretaria tornou público o decreto que tratava da extinção de 18 (dezoito) escolas, (Decreto nº 75). O último decreto, trazia informações de que estas escolas foram paralisadas no censo escolar nos últimos 5 (cinco) anos. Desse modo, entre os anos de 2010-2014 foram fechadas 23 escolas no município de Teofilândia-BA, todas localizadas no campo.

Ainda sobre o fechamento das escolas no município de Teofilândia, em 2017 e 2021 o quadro das escolas inativas e paralisadas foi atualizado, de modo que o Decreto nº 053/2017 que dispõe sobre a extinção de escolas inativas e paralisadas da rede municipal de ensino de Teofilândia Bahia trouxe em evidência, um total de 36 escolas, sendo 34 localizadas no campo e 2 na cidade. Em 2021, o Decreto de nº 140, de 19 de outubro de 2021 trouxe uma relação de mais 7 escolas extintas do censo escolar, destas, 4 são localizadas no campo e 3 na cidade. De 2014 a 2021, pelos decretos expedidos, totalizamos 43 unidades escolares extintas, sendo 38 do campo e 5 da cidade.

No que se refere ao fechamento das escolas do campo, Queiroz (2015)⁹ revela que,

Este processo de fechamento de escola é fruto da política de reordenamento instalado no município, que vislumbra a educação de qualidade “a partir da nucleação das escolas, contenção de custo, política de transporte escolar, práticas administrativas que vêm se efetivando em todo país. De acordo aos dados disponibilizados na campanha “Fora da escola não pode/2014”, em Teofilândia, ainda existem 454 crianças e adolescentes, em idade de 04 a 17 anos fora da escola. Este universo de estudantes localiza-se 86,7% no campo (Queiroz, 2015, p.28).

A este respeito, o fechamento das escolas do campo não acontece apenas em Teofilândia, dados do território do Sisal realizado pelo GEPEC/UNEB/CAECDT revelam um quantitativo de escolas deste território, que foram fechadas no período de 2013-2021.

⁸ Disponível em <http://pmteofilandia.ba.impbrasil.org.br/diario-oficial-proprio.aspx>

⁹ QUEIROZ, S.G. Asa Branca, o vôo que não se acaba: a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/ Teofilândia-Bahia e os desafios para a Educação do Campo. Amargosa, 2015.

Tabela 1: Quadro comparativo utilizado para análise de dados sobre o fechamento das escolas do campo -Território do sisal (GEPEC-UNEB/CAECDT, 2021).

Quadro comparativo			
Municípios	Escolas 2013	Escolas 2021	Escolas Fechadas
Araci	94	45	49
Barrocas	24	22	2
Biringa	32	32	0
Candeal	22	5	17
Cansanção	50	29	21
Conceição do Coité	94	58	36
Ichu	6	4	2
Itiúba	60	50	10
Lamarão	17	12	5
Monte Santo	86	65	21
Nordestina	5	4	1
Queimadas	18	12	6
Quijingue	53	45	8
Retirolândia	16	7	9
Santaluz	37	28	9
São Domingos	7	6	1
Serrinha	63	55	8
Teofilândia	29	17	12
Tucano	72	47	25
Valente	26	21	5
TOTAL	811	564	247

Fonte: <http://.gov.br/inep/pt-br>, acesso em 29 de Março de 2023.

Observando o quadro comparativo dos anos de 2013 à 2021 das escolas do campo fechadas no território do Sisal, inicialmente, do ponto de vista do senso comum, significa uma redução do número de matrículas nestes municípios, o que resulta na ausência de alunos e fechamento das escolas, principalmente daquelas comunidades mais distantes do centro da cidade. No entanto, existe um projeto movido pelo capital financeiro, que vem disputando o desenvolvimento do campo e da escolarização há longas décadas, que articula o esvaziamento do campo, a começar pela nucleação das escolas, que além de beneficiar rotas de transportes, favorecendo os cabos eleitorais, extinguem comunidades rurais e abrem espaços para os donos da monocultura ocupar as terras.

Operacionalização da pesquisa

Em se tratando da estrutura do texto, além da introdução e da conclusão, os resultados desta pesquisa foram estruturados em três seções, assim organizadas:

A primeira seção denominada Educação do Campo: abordagem histórica, a qual discorremos sobre a) A questão agrária no Brasil e a disputa de projetos no campo; b) A questão da Educação do Campo: concepções, princípios e as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e educação; c) Base legal conquistada: concretude da Educação do Campo;

A segunda seção denominada Educação do Campo e a Formação de Professores: uma construção coletiva abordou as seguintes questões: d) Marcos legais: Política Nacional de Formação Continuada de professores e os aspectos teóricos da formação de professores e e)

Contribuições da Educação do Campo para a Formação de Professores do Campo; f) Reformas educacionais no Brasil e os impactos na Formação de Professores; g) Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores do Campo.

A terceira e última seção, trouxe a Análise e contextualização dos dados da realidade sobre a formação de professores que trabalham nas escolas do campo no município de Teofilândia-BA e as possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

A conclusão trouxe uma sintetização dos aspectos relacionados a pesquisa.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ABORDAGEM HISTÓRICA

Nessa seção, apresentaremos algumas sínteses sobre o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil. Para tanto, tomaremos como ponto de partida a questão agrária no Brasil (Stédile, 2012) e a disputa de projetos no campo, em seguida, buscaremos identificar sua materialidade de origem a partir das contribuições dos movimentos sociais e sindicais do campo, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA para a conquista da Base Legal da Educação do Campo.

1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A DISPUTA DE PROJETOS NO CAMPO

Não é possível compreender a Educação do Campo, sem recorrer aos elementos históricos que dizem respeito as questões agrárias que vão desde o Brasil colonial até o atual modelo do capitalismo financeiro. É de tal relevância que Martins (2022), afirma que “a questão agrária segue central para compreender a nossa sociedade” sobretudo, os conflitos sociais voltados para a questão fundiária e os projetos que disputam o campo brasileiro.

Tratando da questão agrária, Stédile (2012) chama atenção quanto a ausência de estudos acadêmicos e científicos da realidade agrária no Brasil, o que só chegou tardiamente, por volta dos anos de 1960, pela necessidade política e sociológica dos partidos políticos. Sua ausência foi consequência de um período de “escuridão” científica que nos impuseram nos 4 séculos de colonialismo. Para isso, basta lembrar que a primeira universidade brasileira surgiu em 1903, a Universidade Cândido Mendes, que veio por intermédio de uma família de iluministas que se dedicava à ciência. Após isso, somente a partir de 1922, com o advento da Semana da Arte Moderna (que rompeu com modelos antigos e provocou o surgimento de um pensamento nacional, brasileiro, voltado para as artes, a cultura e as ciências) é que foram criadas outras universidades públicas no Brasil.

Para compreender a questão agrária, trataremos o histórico do uso, posse e propriedade privada da terra, apontando alguns elementos históricos quanto ao surgimento da Educação do Campo no Brasil, levando em consideração seu conceito elaborado por Stédile (2012), como “o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras da sociedade brasileira” (Stédile, 2012, p. 17-18) em períodos distintos da história.

Para interpretarmos a questão agrária brasileira, seguiremos o registo dos cinco

períodos históricos, fielmente colocados por Stédile (2012, p. 17-33) e como ponto de partida, consideremos como o *primeiro período* os anos de 50.000 a.C. a 1500 d.C. caracterizado pelo modo de produção comunismo primitivo. Neste período, a terra e todos os bens naturais era livre, de uso coletivo, as pessoas viviam de forma nômade. A este respeito Stédile (2012), faz a seguinte revelação,

A História registra que as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura (Stédile, 2012, p.20).

Nesse modelo de sociedade, todos tinham acesso à educação e aos bens produzidos coletivamente, não havia divisão de classe e o sexo era o que determinava na hora da distribuição das tarefas.

O segundo período correspondeu aos anos de 1500 a 1850, é caracterizado pela invasão do nosso território com a chegada dos portugueses, que financiados pelo nascente capitalismo europeu se apropriaram do território e dos povos originários que aqui existiam, os quais somavam aproximadamente 5 milhões de pessoas de 300 grupos tribais diferentes, apontam os estudos de Darcy Ribeiro (1995). Nesse contexto, viviam os povos originários sob a égide das leis do capitalismo mercantil e toda produção agrícola era transformada em mercadoria e acúmulo de capital com fins de exportação para a metrópole europeia. Denominado de modelo agroexportador, essa forma de produção seguia quatro características básicas: latifúndio; monocultura; utilização do trabalho escravo; venda para o mercado externo.

Quanto ao modelo adotado pelos colonizadores para organizar a produção agrícola foi denominado de *plantation*, uma palavra de origem inglesa, utilizada por estudiosos da área (historiadores e sociólogos) para resumir a prática agrícola em grandes áreas de terra que se davam por meio da monocultura e do trabalho escravo voltado para atender o mercado exterior, de forma que se especializavam num único produto, a exemplo da cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, a criação de gado, entre outros.

Vale lembrar que neste modelo, não existia propriedade privada da terra, e a forma utilizada pela Coroa foi a do monopólio da propriedade em todo território. No entanto, para estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção de mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa decidiu pela “concessão de uso” com direito à herança, o que significou para os capitalistas colonizadores, além do direito de seus herdeiros continuar com a posse das terras, teriam que investir seu capital e se comprometerem em continuar produzindo mercadorias para a exportação, sendo vetado o direito de vender as terras.

O terceiro período que correspondeu os anos de 1850 a 1930, teve como marco

principal e jurídico a primeira lei de terras do país, conhecida como a Lei de Terras nº 601, de 1850, que implantou a propriedade privada das terras, passando a ter um preço e até comercializada por aqueles que haviam recebido as concessões, desde que pudesse pagar determinado valor à Coroa. Essa condição visava, principalmente, impedir que os escravizados, mesmo libertos da escravidão pudessem se transformar em camponeses, uma vez desprovidos de bens, não teriam a menor condição de adquirir, pagar pelas terras até então da Coroa. A referida Lei, é conhecida como o batistério do latifúndio no Brasil, pois oficializou a opção do Brasil pelos latifúndios, base legal, utilizadas até os dias atuais.

A história nos revela que o Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão, e que mesmo “libertos” pela lei Áurea, no ano de 1888 quase 2 milhões de escravizados saíram das grandes fazendas em busca de vender aquilo que lhe restara, a sua força de trabalho nas cidades portuárias. Desprovidos de posses, restou aos negros, pobres os piores serviços e terrenos para construir suas moradias, dando início as favelas, “sendo a Lei de Terras a mãe das favelas nas cidades brasileiras” (Stédile, 2012, p.26).

Com a abolição do trabalho escravo, o modelo “*plantation*” terminou. O contexto histórico revela que a I Guerra Mundial (1914-1917) pós fim no comércio entre as Américas e Europa, de modo que, as elites tiveram que encontrar outras estratégias para substituir o antigo modelo e a mão de obra, que já não podia ser mais escrava. Foi a partir de então, que houve uma forte disseminação em alguns países da Europa, sobretudo na Itália, na Alemanha e na Espanha de que haveria terra “fértil e barata” para os camponeses excluídos pela ascensão do capitalismo industrial, trazendo para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa que passariam a produzir sob a forma de colonato¹⁰. Darcy Ribeiro (1995) chama atenção para este número, pois coincide com o número de escravos “libertos” na última estatística.

A partir de então, surge o campesinato, apontado por Stédile sob duas vertentes, a primeira, já mencionada anteriormente, trouxe quase 2 milhões de pobres da Europa, que vinculado a este, esteve o movimento intencional de embranquecimento da população e a segunda vertente, a ênfase maior está nos processos forçados e violentos impostos aos povos originários e africanos, que se desdobrou na existência do campesinato brasileiro (população mestiça que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização). Essa última, nascida

¹⁰ Por esse sistema, os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelos escravos, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais logrando assim, as melhores condições de sobrevivência (STÉDILE, 2012, P.27).

aqui no Brasil, não se submetia ao trabalho escravo e buscou o interior do país (os sertões), passando a ocupar de maneira individual e coletiva as terras, dedicando-se agricultura de subsistência.

Nos anos de *1930 a 1964*, o cenário da economia brasileira, que tinha como forte influência as questões agrárias, foi alterado com o rompimento da oligarquia rural, dando lugar a era desenvolvimentista. O que Stédile (2012), denomina de *quarto período*, por apresentar uma forte imposição da indústria sobre a agricultura, conhecida como industrialização dependente. Neste modelo, além da introdução de maquinários e ferramentas agrícolas, passaram a fornecer adubos, defensivos químicos e controlar sob normas fiscais toda produção. Esse modelo reservou aos camponeses o cumprimento de algumas determinações, a exemplo do: fornecimento de mão de obra barata (havia exército de reserva nas portas das indústrias); produção de alimentos a preços baixos para a cidade; geração de matéria-prima agrícola para abastecer o setor industrial. Ao Estado, caberia administrar rigorosamente os preços dos produtos.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista passou por vários períodos, tendo seu início no século XV, com o capitalismo mercantil, visto anteriormente, evoluindo para o capitalismo industrial, século XVII e XIX. Já no século XX desenvolveu-se como capitalismo monopolista e imperialista, momento de transição para *o quinto período*. Da década de 1970 aos dias atuais, estamos vivenciando no capital uma nova fase, a do capital financeiro e globalizado que hoje controla a produção das mercadorias (na indústria, nos minérios e na agricultura) de modo que a classe camponesa está vivendo de maneira subordinada aos interesses do capital. O que segundo Stédile, em “Tendências do Capital na agricultura” (2013, p. 19-38)¹¹, afirma que o capital financeiro internacional passou a controlar a agricultura através de vários mecanismos: 1º - Excedente de capital financeiro; 2º - Dolarização da economia mundial; 3º - Regras do livre-comércio; 4º - Crédito bancário; 5º - Abandono das políticas públicas de proteção do mercado agrícola nacional e da agricultura camponesa.

As ocorrências que vem se dando no campo brasileiro nas duas últimas décadas, só poderão ser compreendidas, se tomarmos como ponto de partida o Brasil colonial até os dias atuais, regido pelo Capital financeiro e globalizado, atualmente representado por 50 empresas transnacionais que controlam a maior parte da produção e do comércio agrícola mundial, tendo o agronegócio como modelo agrícola.

Vale ressaltar que as empresas do ramo do agronegócio são beneficiadas pelas políticas

¹¹ STEDILE. João Pedro. (org.) A questão agrária no Brasil-7 O debate na década de 2000. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

públicas com o Plano Safra, sendo que nos anos de 2012/2013 o Estado destinou R\$115 bilhões de reais, em contrapartida, repassou um valor inferior para a agricultura familiar, de apenas R\$16 bilhões de reais (Dias, 2015, p.66)¹².

Associado ao processo de industrialização dependente, a sociedade brasileira passou por diversas modificações, a exemplo da enorme concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos, a concentração de grandes contingentes populacionais nas grandes cidades e o esvaziamento do campo, como resultado deste modelo. A este respeito, os dados do Censo Agropecuário 2017, demonstram um aumento significativo da concentração de terras.

Tabela 2: Brasil-Estrutura Fundiária -2017

BRASIL – Estrutura Fundiária – 2017			
Grupos de área Total (HA)	TOTAL	Agricultura Capitalista (não Familiar)	Agricultura Camponesa (Familiar - Lei 11.323/2006)
Número de estabelecimentos			
Total	5.175.636	809.369	4.366.267
De mais de 0 a menos 10	2.477.151	197.981	2.279.170
De 10 a menos 100	1.971.600	267.940	1.703.660
De mais de 0 a menos 100	4.448.751	465.921	3.982.830
De 100 a menos 1.000	424.288	283.024	141.264
De 1.000 a menos de 2.500	32.242	32.172	70
De 2.500 e mais	15.336	15.305	31
Produtor sem terra	295.019	12.947	242.072
Área ocupada (HA)			
Total	333.680.037	253.577.343	80.102.694
De mais de 0 a menos 10	7.798.777	687.172	7.111.604
De 10 a menos 100	62.893.978	11.043.574	51.850.405
De mais de 0 a menos 100	70.692.755	11.730.746	58.962.009
De 100 a menos 1.000	112.844.186	92.007.554	20.836.633
De 1.000 a menos de 2.500	48.640.082	48.531.236	108.846
De 2.500 e mais	101.307.014	99.311.806	195.208
Produtor sem terra	-	-	-

Fonte: IBGE

A título de esclarecimento, Oliveira (2020)¹³, traz algumas informações complementares no que se refere a estrutura fundiária, de modo que,

Sua concentração apresentou o dado de uma área média de 6.606 hectares para os maiores estabelecimentos, aqueles que ocuparam a área de 2.500 hectares ou mais. O que vale dizer que o país apresentou a concentração absurda de apenas 15.305 estabelecimentos agropecuários concentrar um total de 101.307.014 hectares de terras. Enquanto os estabelecimentos voltados para a agricultura camponesa (familiar) apresentaram o número de 15,89 hectares de área média. O que se entende por uma conta faraônica de 70.692.755 de hectares sendo divididos entre 4.448.751 estabelecimentos (Oliveira, 2020, p. 9-54).

¹² DIAS, Cristiane Francelina. Modernizações conservadoras: entidades orgânicas do agronegócio (ABAG: 1993-2013). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 de maio de 2023.

¹³ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A grilagem de terras na formação territorial brasileira. Projeto editorial: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. -- São Paulo: FFLCH/USP, 2020

Como consequência deste processo, podemos afirmar que, segundo dados do CA 2017, houve a diminuição do número de estabelecimentos rurais, de 5.175,636 em 2006 para 5.072,152 em 2017, e com isso, houve uma enorme redução da população rural, caindo de 31.713,00 pessoas em 2006, para 28.592,00 em 2017, totalizando uma redução de 17% da população.

Ainda se tratando da questão agrária, podemos observar que no governo Bolsonaro, questões relacionadas a política de reforma agrária foi uma das mais atingidas, conforme atesta Fernandes, et al (2020), de maneira que Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tratou apenas de titulação dos assentamentos, além da liberação do registro de 502 agrotóxicos, pautas como a estrangeirização das terras e finanças foram aceleradas.

Nesse mesmo governo, o secretário responsável pela Secretaria de assuntos fundiários, Luiz Antônio Nabrah Garcia, em uma de suas declarações disse que os povos indígenas são os maiores latifundiários do Brasil (Rosa e Monteiro, 2019). De acordo com o Correio do Povo (2019) “a luta pela terra vem se dando através de ameaças com o governo Bolsonaro, que insiste em caracterizar a ocupação de terra como um ato terrorista”. A exemplo disso, tivemos recentemente a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que teve como finalidade investigar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no intuito de criminalizar sua luta. A mesma foi encerrada sem relatório aprovado em 27/09/2023.

Diante do contexto até então apresentado, lamentavelmente, o Brasil é colocado na condição de país do mundo de maior concentração da propriedade privada da terra, situação esta, que tem intensificado os números de violência, morte, negação do conhecimento pela via do fechamento das escolas e outros conflitos sociais em função da terra. A este respeito, Bogo (2014), diz que “o Brasil tem em suas raízes agrárias, uma dimensão particular no sentido da definição do seu processo educacional” (Bogo, 2014, p.185), e Taffarel e Queiroz (2023) seguem concordando e fazendo as seguintes análises,

As nossas análises partem do reconhecimento de que as atuais disputas por terra têm os desdobramentos históricos no Brasil, desde a ocupação pelos portugueses, em aproximadamente 1500, passando pelas capitânicas hereditárias, pela lei que consolidou a propriedade privada da terra (Lei de Terras de 1850) até a atualidade do campo brasileiro onde predomina o agronegócio. A invasão dos portugueses imprimiu relações de exploração, dominação e expropriação nos territórios brasileiros. Desde a tentativa de cooptação dos indígenas até os dias atuais, a luta em defesa da apropriação social da terra tem sido uma das principais reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, um marco histórico na luta contra a propriedade privada da terra, um marco de resistência contra o capitalismo (Taffarel e Queiroz, 2023, p. 365).

Nesse contexto, o campo brasileiro pode ser identificado como o lugar de disputas de projetos históricos de desenvolvimento e escolarização, de maneira tal, que a questão agrária está intrinsecamente ligada às lutas dos camponeses por reforma agrária e educação. Destacamos, a disputa pelos rumos da educação escolar da classe trabalhadora, historicamente negada, e quando se fez, teve como finalidade “a integração do trabalhador ao modo de produção capitalista e todo seu aparato ideológico” (Bogo, 2016, p.29), e que, atualmente, vem sendo atacada com os desmontes da política neoliberal, expressas pelo empresariamento da educação pública que tem contribuído para o fechamento das escolas do campo e para o esvaziamento teórico e de conteúdos científicos.

Para compreender o embate de projetos antagônicos de desenvolvimento para o campo e para a escolarização, sendo um posto pelas elites do campo brasileiro e o outro pela classe trabalhadora, se faz necessário recorrer a história, desde o Brasil colônia (dizimação dos povos indígenas, escravidão dos negros e exploração dos emigrantes pobres) até o atual modelo do capitalismo financeiro e globalizado (domínio da natureza, da produção e dos bens agrícola), (Stédile, 2013)¹⁴ e as condições materiais, as quais deram “forma” ao campo brasileiro, impactando diretamente a educação e as funções sociais da escolarização da classe trabalhadora.

Dessa maneira, basta remontarmos aos tempos do Brasil colônia, para comprovar que a educação escolar não era a responsável pela formação dos trabalhadores cortadores de cana e colhedores de café, do mesmo modo que as classes dominantes brasileiras que viviam no campo desconheciam o papel fundamental da educação para as classes trabalhadoras. Assim, de acordo com Calazans (1993), as políticas de educação para as populações rurais tiveram início somente a partir da década de 1930 do século XX, quando,

As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural tardiamente e descontinua (Calazans in Therrien, 1993, p.16).

Dessa maneira, o processo de industrialização demandou mão de obra e serviços cada vez mais especializado, por esse motivo acabou forçando o processo de escolarização no meio rural, criando programas e projetos voltados para a escola formal na década de 1930. Vale ressaltar que nas décadas de 1960-1980, o estado e o capital externo, especificamente os Estados

¹⁴ STEDILE, J.P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional– 1500-1960/ -2.** ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Unidos da América, uniram-se para intensificar a atuação no campo com vistas a modernizar as relações de produção, passando do artesanal completamente para o industrial.

O modelo de educação e escola no meio rural gerido pelo estado neste período foram intencionalmente para atender a função social do capitalismo. A este respeito Bogo, (2014)¹⁵ traz a seguinte afirmação,

Embora a preocupação aparentemente fosse que os camponeses adquirissem conhecimentos para entenderem melhor o meio em que viviam, aumentassem a produtividade do trabalho e a participação mais efetiva na comunidade, os objetivos maiores eram de transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas e de preparar parte da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial (Bogo, 2014, p.186-187).

A afirmação que Bogo traz, vem confirmar a carga intencional do projeto de desenvolvimento e escolarização pensada pela elite brasileira, com fins de atender unicamente ao capital. Corroborando com Bogo no que se refere ao modelo de desenvolvimento capitalista, Taffarel; Queiroz e Queiroz (2020) fazem a seguinte afirmação,

No campo brasileiro, a disputa por projetos históricos é expressa na luta de classes estabelecida entre a posição do capital representada pelo agronegócio e a resistência dos movimentos de luta social no campo, em defesa dos direitos dos Trabalhadores e Trabalhadoras do campo, dentre os quais destacamos o direito à Educação Pública, gratuita, laica e socialmente relevante à classe trabalhadora (Taffarel; Queiroz; Queiroz, 2020, p.4).

Projeto este, que delimita o campo de atuação por meio de classe social, que de um lado se é representada visivelmente pelo agronegócio e do outro pela resistência dos movimentos de luta social e sindical no campo, que pautam a Agroecologia não apenas como uma ciência, mas como projeto de vida no campo.

Coadunando com Bogo no que se refere ao deslocamento da força de trabalho agrícola para o meio urbano com fins de atender a produção industrial, Leher, (2016) atenta para o chamado “vazio do campo”, afirmando que a população brasileira é hoje essencialmente urbana e o campo aos poucos vem sendo alterado como área de expansão da monocultura e do agronegócio, legitimando o campo vazio de gente e mais ainda, trazendo a justificativa para o fechamento de escolas do campo.

Esta narrativa de esvaziamento do campo é uma política estruturada que se condensa na área de educação num processo avassalador de fechamento de

¹⁵ BOGO, A. A escola do campo em busca do campo para a escola. Revista Binacional Brasil Argentina- RBBA, ISSN 23161205. V.3, p.175-202, Vitória da Conquista, BA, 2014.

escolas no campo. Se distribuirmos as 40 mil escolas extintas territorialmente podemos ver uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo, e o apagamento da escola do campo é também o apagamento das crianças, jovens e adultos, das lutas e daqueles que lutam pela existência de um modo de vida na agricultura camponesa que se confronta com agronegócio (Leher, 2016).

Desse modo, o fechamento das escolas do campo representa uma das expressões mais cruéis da negação da educação pública e do conhecimento como um dos bens mais valiosos da humanidade.

Esse “apagamento” é, sem dúvida, fruto de um projeto de intelectuais da classe burguesa, que a exemplo de John Locke um dos inspiradores da “educação” moderna, diz que “ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre.” (Locke, apud Enguita, 1989, 111), isso significa dizer que, para a classe trabalhadora basta seu trabalho servil, sendo desnecessário a presença de escolas e o acesso ao saber sistematizado.

No entanto, não é surpresa alguma ver o resultado alarmante de uma pesquisa feita recentemente pelo INEP que revelam os números de estabelecimentos de ensino da Educação Básica fechados em 21 anos (1997-2018), sendo quase 80 mil escolas no campo brasileiro, destas 40 mil situadas no Nordeste e 12.815 mil no estado da Bahia.

E para conter a onda, no ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denominada “Fechar escola é crime”, e mesmo não tendo surtido muitos efeitos, a mobilização ocasionou na lei (LEI N° 12.960, 27/03/2014) aprovada em 2013 que altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.¹⁶

Em consequência disso, os níveis de escolaridade no campo brasileiro continuam sendo significativamente inferiores aos das áreas urbanas, visto que, a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades. Já a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades, assim constata o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2017).

Ainda relacionada a pesquisa acima citada, vale dizer que o fechamento das escolas não corresponde proporcionalmente à redução das matrículas escolares, justificativa esta, que

¹⁶ Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/3/2014, Página 1, disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>, acessado em 24 de abril de 2023.

estados e municípios vem utilizando para o fechamento em massa. Em 1997, havia mais de 7,4 milhões de estudantes matriculados em escolas rurais e esse número diminuiu para cerca de 5,4 milhões em 2018, ou seja, uma redução de 26,1%, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais, como mostra tabela abaixo.

Tabela 3: número de estabelecimento de ensino-Educação Básica 1997-2018

NÚMERO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO – EDUCAÇÃO BÁSICA			
ANO	TOTAL	URBANOS	RURAI
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
DIFERENÇA	- 43.581	+ 36.409	- 79.990
ANO	TOTAL	REDUÇÃO%	
1997	7.406.217	- 26,1%	
2018	5.473.588		

FONTE: CENSO ECOLAR – INEP

Desse modo, as escolas do campo estão sendo fechadas não por falta de alunos, mas por conta de um projeto político e econômico que possui nexos com o modelo de desenvolvimento para o campo, fundamentado no agronegócio, na monocultura, no latifúndio, no uso abusivo de defensivos químicos, de transgênicos e por fim, a expulsão da população do campo.

Taffarel e Munarim (2015, p.46), afirmam que o fechamento das escolas do campo “configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas” pois nega a natureza e a especificidade da educação e a função social das escolas, (Saviani, 2013).

Após compreender a Educação do Campo, a partir de elementos históricos como a questão agrária, os conflitos sociais e os projetos que disputam o campo brasileiro, podemos afirmar que este modelo vem resistindo ao longo de sua história e se apoiando na materialidade das lutas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito à escola, à terra e uma vida digna no campo.

1.2 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO.

Considerada por Caldart (2012) como um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, a Educação do Campo é o modelo que sai a frente no embate de classe, entre os projetos que disputam o campo. Nesse mesmo sentido, a referida autora trata do conceito no Dicionário de Educação do Campo da seguinte maneira:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (Caldart, 2012, p. 263).

Corroborando com Caldart no que se refere a concepção, Ferreira; Carvalho; Bogo (2021)¹⁷ se referem a Educação do Campo, sendo “um projeto político -pedagógico da classe trabalhadora do campo que se posiciona na defesa dos interesses dos que foram historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e imateriais/simbólicos, e entre estes o acesso à terra e à educação” (Ferreira; Carvalho; Bogo, 2021, p.18).

Nesse mesmo sentido, Molina (2004), diz que a “Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção” (Molina; Jesus, p. 63, 2004).

É a partir de tais concepções que compreendemos a Educação do Campo como um modelo de educação estruturado por uma luta e resistência histórica, ancorado na Educação Popular e sobretudo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que vem construindo frente contra hegemônica, apresentando pela via dos movimentos sociais, particularmente aqueles que lutam pela reforma agrária, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que foram os protagonistas do movimento para a criação da Educação do Campo e de tantas outras políticas públicas já conquistadas.

Santos; Paludo; Oliveira (2010), definem a essência da Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais a partir da seguinte posição:

A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de

¹⁷ FERREIRA, M.J., CARVALHO, F.O., BOGO, M.N.R.A. Educação do Campo no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB):ABORDAGEM HISTÓRICA. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 61, p. 17-37, jan./mar. 2021.

educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada ‘educação rural’, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (Santos; Paludo; Oliveira, 2010, p.15).

Assim, esta concepção desponta com a necessidade de alterar o modelo de sociedade ao qual o Brasil foi construído (sob as bases da monocultura, do escravismo, do capital comercial, visão instrumentalizadora da educação, etc.), no exato momento em que as organizações sociais se colocam a frente, no confronto de projetos de desenvolvimento do campo, na busca de uma educação para a classe trabalhadora e emancipação humana.

Compreendendo a concepção, outra questão importante é saber quem *são seus sujeitos*. E para isso, Caldart (2012), em busca do reconhecimento da identidade destes sujeitos a partir de sua territorialidade, define que “os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo,” (Caldart, 2002, p.19). Ressalta que, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, antes mesmo da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), vem buscando junto a outras organizações sociais, sindicais, educacionais e jurídicas o reconhecimento e inserção destes sujeitos na legislação. Fato este, que se consagrou no ano de 2010, por meio do Decreto Nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

De modo que, entende-se por população do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2015).

Para direcionar os sujeitos do campo, os princípios surgem como algo extremamente necessário para que este modelo de educação não perca de vista sua originalidade, advinda das condições concretas de vida da população que vive do e no campo. É nesse sentido, que *os princípios* visto como algo “claro e evidente” vêm concretizar os fundamentos da racionalidade das organizações sociais e sindicatos do campo brasileiro que sempre estiveram à frente lutando pelo reconhecimento de uma educação que atendesse a população do campo e suas questões específicas.

A este respeito, corroboramos com Descartes (2006), quando diz que os princípios devem obedecer a duas condições:

Uma, é que se sejam tão claros e evidentes que o espírito humano não possa duvidar da sua verdade desde que se aplique a considerá-los com atenção; a outra, é que o conhecimento das outras coisas dependa deles de maneira que possam ser conhecidos sem elas, mas não o inverso. Depois disto é indispensável que a partir destes princípios se possa deduzir o conhecimento das coisas que dependem deles, de tal modo que o encadeamento das deduções realizadas não haja nada que não seja perfeitamente conhecido (Descartes, 2006, p.15 e 16).

No campo da legislação, se materializam com o Decreto nº 7.352/2010 em seu artigo 2º, que descreve os princípios a seguir,

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; **II** - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; **III** - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; **IV** - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **V**- Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2015).

Abrimos considerações neste tópico para destacar o inciso III que trata especificamente do desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo como algo relevante para o estudo e compreensão da formação de professores das escolas do campo, tendo como base o PRONERA.

Nesse itinerário histórico, marcado pelas contradições do campo brasileiro é preciso reconhecer as lutas e conquistas daqueles que nos antecederam. Para tanto, ressaltamos as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra, educação, trabalho e melhores condições de vida no campo, principalmente os pertencentes a Via Campesina¹⁸, com

¹⁸ A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade (FERNANDES, 2012, p. 767).

destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Movimentos estes, que ganharam destaque a partir da década de 1980 e vem se contrapondo ao projeto de desenvolvimento capitalista que pautam o agronegócio como modelo agrícola e uma educação servil como o único projeto possível para a classe trabalhadora do campo. É nesse sentido que Araújo (2007), diz que “para os Movimentos Sociais do campo a Educação do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora do campo. Assim pensada, a educação delimita um território que não é o território do mercado imposto pelo capital” (Araújo, 2007, p. 203).

Não tem sido à toa que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST se tornou “um parâmetro de consolidações organizativas políticas, tendo suas marchas, ocupações e acampamentos, elementos importantes para se pensar na concretização de inúmeros movimentos sociais” (Stédile 2012, apud Queiroz 2019, p.32). Vale ressaltar que o Movimento está organizado em 24, das 27 unidades federativas e teve suas origens por volta dos anos 1987 a 1983 com apoio da Comissão Pastoral da Terra-CPT, e, mesmo antes de sua fundação em 1984, o MST, tomou a questão da educação e os cuidados pedagógicos das crianças dos acampamentos como uma de suas primeiras lutas, pois sabiam que a escola e o acesso aos conhecimentos são direitos de todos. A este respeito, Caldart; Kolling; Vargas (2012, p.501-504), apontaram cinco características importantíssimas para a construção histórica do Movimento e seu vínculo com a Educação do Campo, a exemplo de:

1)Fazer lutas por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos; 2) a constituição de coletivos; 3) formação de educadores da reforma agrária;4) atuação direta com a crianças e os jovens dos acampamentos e dos assentamentos para que se integrem na organicidade e identidade do movimento;5) construção coletiva do projeto político pedagógico (Caldart; Kolling; Vargas; 2012. p. 501-504).

Sendo fiel a este processo coletivo e sistemático de organização de luta, é que o MST conseguiu avançar na construção de uma concepção de educação para os povos do campo a partir de suas necessidades (acesso à educação e à terra), luta esta, que não se pode separar a dinâmica do movimento, ao ponto que o “MST incorporou a escola em sua dinâmica [...] e não uma escola qualquer” (Caldart, 2004, p. 92).

Para aprofundar as compreensões acerca da contribuições do MST para a Educação do Campo, a tese de doutorado de Maria Nalva Rodrigues de Araújo (2007), enfatiza que o Movimento caminha em direção à luta pela reforma agrária, compreendendo-a de forma ampla e juntando a conquista da terra ao acesso a outros direitos sociais básicos, como a escola e o conhecimento, e por ser um modelo pensado e construído com a classe trabalhadora, se

contrapõe aos moldes que foi produzido historicamente pelas elites brasileira e recentemente pela política gerencial neoliberalista. É, portanto,

Um Movimento contra- hegemônico que se contrapõe ao modelo capitalista neoliberal. Para materializar essa contraposição e construir outra alternativa de organização da vida humana, o Movimento desenvolve ações em vários setores da atividade humana, entre elas, o investimento em projetos educacionais como elemento tático para a construção de projeto histórico-socialista... entretanto, o Movimento está organizado no bojo da sociedade capitalista, por isto o desenvolvimento das ações do MST não se dá de forma linear, mas no contexto das disputas, tensões e contradições próprias dessa sociedade (Araújo, 2007. p. 28 e 29).

A partir de tais compreensões, torna-se evidente que o acesso à escola é uma condição inegociável para o MST, sendo um instrumento fundamental para prosseguir as lutas no campo, auxiliando os trabalhadores e trabalhadoras para fazer resistência e enfrentamentos aos conflitos sociais (agronegócio, mineradoras, garimpeiros, transgenia, defensivos químicos, empresas privadas comandando setores da educação pública), atendendo ao propósito de “aprender aos poucos a defender uma concepção de conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradição, em movimento histórico” (Caldart; Kolling; Vargas; 2012, p.506).

Assim, a história da Educação do Campo tem uma relação pertencente com a do Movimento, de maneira tal que,

Não é possível entender o surgimento do MST sem compreender as características da formação social brasileira, que prescindiu de fazer a Reforma Agrária, mesmo em moldes capitalistas. Do mesmo modo, também não é possível entender por que o MST entra no trabalho com educação, e notadamente com educação escolar, sem ter presente, além das características de sua luta, a realidade educacional de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do acesso à educação básica. (Caldart; Kolling; Vargas, 2012. p.502)

Mediante as circunstâncias históricas, só foi possível garantir que a educação escolar se tornasse uma realidade nos assentamentos a partir do envolvimento de alguns professores e mães presentes nestes espaços, outra questão importantíssima, foi a elaboração de uma proposta pedagógica específicas para as escolas dos assentados, como a pedagogia do movimento e complexos de estudo tratada por Sapelli; Freitas; Caldart (2015) paralelos à formação de educadores da Reforma Agrária. Esta última foi reconhecida com o prêmio “Educação e Participação” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1995.

Tal reconhecimento deu uma guinada ao movimento de modo que, logo em seguida, no ano de 1997 foi realizado o I ENERA-Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, que contou com a participação de professores universitários e apoiadores do Movimento, o que emergiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Neste percurso, o MST comandou o protagonismo no processo de construção das conferências Nacionais de Educação, o que se configurou como batismo oficial do Movimento por uma educação do campo em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e em 2004 com a II Conferência por uma Educação Básica do Campo.

De acordo com Gorgen (2012), o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, está organizado em 17 estados da unidade federativa e quanto as suas origens, tem fortes ligações com as lutas sindicais para garantir a população camponesa melhores condições de vida no campo, a este respeito o referido autor situa,

O seu nascimento está diretamente relacionado com a luta contra a atual situação de empobrecimento econômico e marginalização política dos pequenos agricultores e às políticas agrícolas dos sucessivos governos federais, que vêm favorecendo as grandes empresas que controlam as terras, a produção e o comércio dos produtos para a exportação. São estas empresas que ganham incentivos fiscais e têm acesso aos créditos que, por direito, deveriam ser destinados aos camponeses (Gorgen, 2012, p.495).

O fato que incitou a angústia dos pequenos agricultores no final do ano de 1995 e início de 1996 foi uma seca que assolou as plantações do Rio Grande do Sul, e a partir de então, uniram-se em Movimentos de luta e foram em busca de soluções junto aos dirigentes de sindicatos e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul (Fetag-RS). E desde então, o Movimento prima pela produção de alimentos saudáveis e diversificados para atender às necessidades de sua família e da comunidade; pelo respeito a natureza e a preservação da biodiversidade e busca do equilíbrio ambiental; e, por fim, a produção de alimentos para o povo trabalhador. E faz isso por meio de algumas ações, tais como:

1) a formação de militantes e de famílias camponesas em temas como história do campesinato, conjuntura agrícola e agrária, cultura, relações de gênero, poder e classe, desafios da agricultura camponesa, metodologia do trabalho de base, agroecologia, reflorestamento, questão ambiental, entre outros; 2) seminários sobre educação camponesa em diversos estados, e em parceria com outras organizações do campo; 3) combate à expansão de todo tipo de monocultivo; 4) combate ao uso de agrotóxicos; 5) ampliação do MPA para outros municípios dos diversos estados; e 6) desenvolvimento da agroecologia, aumentando o número de famílias que estão em processo de transição e consolidação dessas técnicas de produção (Gorgen, 2012, p.495-496).

Em síntese, o MPA é um movimento que surge se contrapondo ao modelo capitalista que extermina, exclui, escraviza e envenena os povos do campo, buscando de maneira organizada juntar os camponeses desde pequenos grupos de base até à direção nacional, sem perder de foco suas lutas e histórias para atender as necessidades da classe camponesa. Como forma de se afirmar na luta, formulou seu Plano Camponês¹⁹, tendo a educação como uma das condições para se viver bem, ou seja, paralelo as lutas por direitos vinculados a terra, sobretudo a permanência dos camponeses em suas comunidades, a educação é também uma de suas prioridades para uma vida digna no campo. É a partir de tais lutas que o Movimento se insere e contribui com o projeto político da Educação do Campo.

Ao passo que Araújo (2007), Caldart; Kolling; Vargas (2012) apontam o MST como uma possibilidade concreta para a transformação da realidade no campo educacional, tendo como marco histórico legal o I ENERA (1997), seguido das Conferências (1998;2004), Seminários (2007 e 2012), criação de Fóruns, Diretrizes, Decretos, Resoluções, Programas, Projetos, Licenciaturas, Especialização e Mestrado em Educação do Campo; Gorgen (2012), faz referência ao MPA, como um movimento camponês que tem como pauta principal os direitos sindicais voltados para as políticas agrícolas dos pequenos agricultores. Portanto, abriremos nossas conclusões nesta síntese introdutória para compreender as contribuições dos Movimentos sociais e sindicais que demarcam nos dias atuais uma correlação de forças na defesa da Reforma Agrária Popular e uma educação emancipadora. Ambos, empenhados a favor da produção da vida e da garantia de direitos que dão concretude a Educação do Campo.

1.3 BASE LEGAL CONQUISTADA: CONCRETUDE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Concebemos a Educação do Campo como um modelo político e ousado da classe trabalhadora, que organizados em movimentos sociais e sindicais de luta pelo acesso à educação e terra, conquistaram uma base legal e a inclusão deste modelo como uma política pública destinada aos povos do campo. Tais discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da

¹⁹ O plano camponês se contrapõe ao projeto do agronegócio, hoje predominante no campo, sendo as seguintes as principais oposições entre ambos: produção diversificada versus monocultivos; mercado interno versus exportação; trabalho versus desemprego; trabalho familiar versus exploração do trabalho alheio; terra distribuída versus latifúndio; comunidades versus isolamento e vazio populacional; sementes próprias versus sementes patenteadas/transgênicas; preservação da biodiversidade versus destruição ambiental; alimentos saudáveis versus contaminação alimentar/venenos; soberania alimentar versus monopólio dos alimentos; e povo brasileiro versus multinacionais/imperialismo (Gorgen, 2012, p.497).

Constituição Federal de 1988 (governo de José Sarney)²⁰, de modo específico nos Artigos 205º ao afirmar que educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; 206º, inciso I com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e 208º que trata do dever do Estado com a educação e que será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;(EJA)
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Mais adiante, com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 (governo de Fernando Henrique Cardoso)²¹, que apesar de ser constituída de noventa e dois artigos, destina apenas um deles à educação “rural,” o artigo 28, que designa:

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

No entanto, as políticas educacionais mais expressivas relacionadas a este modelo de educação só ganharam força a partir de alguns documentos específicos que deram base legal a

²⁰ O Governo Sarney ficou marcado por ter sido o primeiro governo civil a assumir o Brasil após 21 anos de Ditadura Militar. Um dos grandes marcos desse governo foi a formação de uma Assembleia Constituinte que redigiu e promulgou a Constituição de 1988.

²¹ A LDB hoje em vigor (Lei nº 9394/1996) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

Educação do Campo como uma Política Pública, a exemplo das Diretrizes Operacionais das escolas do Campo pelo Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002²², que se constituem como referência para a política de Educação do Campo e portanto, reitera, que não basta apenas ter escolas no campo, é preciso ter escolas com políticas públicas que assegure a permanência dos sujeitos no campo. Trata-se de uma lei da educação composta por 16 artigos com normas políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de educação (municipal, estadual e federal), e ainda, estabelece um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo em todas as etapas de ensino, modalidades, educação profissional (técnico) e formação de professores (nível médio na modalidade normal) (Brasil, 2012a, p.33).

Após legitimada como uma Política Pública, a Educação do Campo, válida por meio do Parecer CNE nº 36/2001 sua concepção e sujeitos, e estabelece que,

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2012. p.7-8).

Sendo compreendida de maneira abrangente, a Educação do Campo abarca os povos do campo, da floresta e das águas e segue respeitando as singularidades de cada comunidade e seu modo de produzir a vida (trabalho, cultura, saberes etc.). Portanto não se limita ao espaço geográfico, tampouco serve ao território “como recurso, internacional de interesse das empresas” que tanto Santos (2005)²³ chama atenção.

No campo das conquistas legais, a Pedagogia da Alternância é com certeza, mais uma das políticas importantes para a organização da educação e dos processos formativos das comunidades do campo. Para melhor compreender acerca deste modelo, basta visitar a tese de Doutorado, apresentada na Universidade de Brasília, em 2004, por João Batista Queiroz,²⁴ onde

²² Diretrizes Operacionais das escolas do Campo pelo Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, entraram em vigor no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

²³ SANTOS, Milton. O retorno do território. En: **OSAL: Observatório Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponible en:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>.

²⁴ QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2004.

ele trata da “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional”. Na referida obra, o mesmo traz alguns apontamentos acerca de sua origem e introdução aqui no Brasil, de modo que os CEFFAs surgiram a partir das experiências francesas e italianas, por isso descreve-se o surgimento e o desenvolvimento das Casas Familiares Rurais francesas e a organização internacional atual dos centros educativos que trabalham com a pedagogia da alternância. Precisamente em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

Na construção da Educação do Campo, utiliza-se de alguns princípios fundamentais e por isso, se inspira em Freire para tratar da educação problematizadora, em Gramsci sobre a escola unitária e em Pistrak sobre a escola do trabalho.

A nível nacional, existem algumas publicações que trouxeram contribuições importantes para Pedagogia da Alternância, a exemplo do PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006 que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); do PARECER CNE/CP Nº: 22/2020 que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior e da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023 com fundamento na resolução de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

No que se refere aos regimes de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o Parecer CNE/CEB nº 01 de 1º de fevereiro de 2006, dispõe sobre os dias letivos. O parecer propõe que a educação escolar, nas Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamento (EA), Programas de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casas das Famílias Rurais (CDFR) e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) possam construir um calendário letivo flexível, no qual a alternância vem ao encontro da realidade de cada comunidade escolar, seguindo os seguintes critérios de alternância.

Ainda se referindo as Políticas Públicas para as EFAs, no estado da Bahia, a Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, instituiu o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs, significando um avanço para a Educação do Campo no estado.

A resolução CEE/BA Nº 63, de 09 de novembro de 2021 institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, deixa evidente sua finalidade no Art. 1º,

Art. 1º Instituir as diretrizes da Pedagogia da Alternância nos diversos níveis e modalidades de Ensino para atender as populações e as comunidades do campo, das águas, das florestas e de outras regiões geográficas específicas a serem observadas nos projetos políticos pedagógicos das instituições que integram os diversos Sistemas de Ensino do Estado da Bahia. Parágrafo único. Esta Resolução define princípios e condições educativas e formativas, Plano de Formação, referenciais pedagógicos e demais dispositivos específicos da Pedagogia da Alternância (CEE/BA, 2021).

Vale ressaltar que a resolução CEE/BA Nº 63, de 09 de novembro de 2021 é referência para o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

Na sequência, tratando dos marcos normativos que dão base a Educação do Campo, a exemplo da Resolução nº 02, de 28 abril de 2008. Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, sendo composta por 12 artigos.

Outro marco importante foi o Decreto nº 7352 da presidência da república de 04 de novembro /2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, em seu Art. 1º -reafirma a educação do campo como política pública, define a escola do campo, seus sujeitos e dá indicativos de como deve ser assegurada a Educação do Campo.

Em 2013, através da Portaria Nº 86/2013 (governo de Dilma Rousseff), instituiu o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo, na sequência compôs a Escola da Terra pela Portaria Nº 579, 02/07/2013 como uma das ações do PRONACAMPO-SECADI/MEC.

Vale ressaltar que o Programa Escola da Terra funcionou com cursos de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED), atendendo 11 territórios do estado da Bahia, 2.037 professores distribuídos em 65 municípios, conforme consta mapa abaixo.

Tabela 4: abrangência do Programa Escola da Terra, versões 2014-2018, Bahia.

QUANTIDADE DE PROFESSORES DO ESTADO DA BAHIA INTERESSADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO				
VERSÃO/ANO	TERRITÓRIOS	PÓLOS	MUNICÍPIOS	CURSISTAS
I 2014 – 2015	SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	CAMPO ALEGRE DE LOURDES	01	116
	PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU	CAMPO FORMOSO	01	241
	SEMIÁRIDO NORDESTE II	EUCLIDES DA CUNHA	01	70
	PORTAL DO SERTÃO	FEIRA DE SANTANA	01	18
	SUDOESTE BAIANO	VITÓRIA DA CONQUISTA	01	99
II 2015 – 2016	IRECÉ	XIQUE-XIQUE	01	52
	SISAL	SERRINHA	05	164
	SISAL	MONTE SANTO	01	120
	ITAPARICA	PAULO AFANSO	05	165
III 2016 – 2017	PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU	SENHOR DO BONFIM	07	234
	BAIXO SUL	GANDU	07	90
	VALE DO JIQUIRICA	AMARGOSA	09	135
IV 2017-2018	RECÔNCAVO	CACHOEIRA	05	75
	PORTAL DO SERTÃO	FEIRA DE SANTANA	12	165
Total	RECÔNCAVO	SANTO ANTÔNIO DE JESUS	09	135
	13	16	66	2063

Fonte: GEPEC/FACED/UFBA, 2020.

Outro marco conquistado de grande destaque é a Lei nº 12.960, de 2014 (altera a LDB 9394-96) que trata do fechamento das escolas do campo,

Art. 28 acréscimo do Parágrafo único- O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Em relação à Lei 12.960, que alterou a LDB, vale destacar que um dos pontos relevantes para sua promulgação foi a ocupação do prédio do MEC pelos Sem Terrinha (crianças do Movimento), durante o 6º Congresso Nacional do MST.

Figura 2: Os Sem Terrinha em protesto contra o fechamento das escolas do campo, durante o 6º Congresso do MST.



FONTE: CUT, 2014

De acordo com o MST, o ato contou com a presença de cerca de 750 Sem Terrinha e professores das áreas rurais para fazerem denúncia do fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 12 anos, bem como a ausência de políticas de erradicação do analfabetismo e a desvalorização dos profissionais que atuam na educação das comunidades camponesas.

Um dos momentos mais esperados foi a descida do Ministro da Educação, José Henrique Paim do seu gabinete para escutar a leitura da carta de reivindicações, feita pelos Sem Terrinha. Segue abaixo uma das falas que expõe a situação do campo durante a leitura da carta-manifesto²⁵,

Quando as escolas são fechadas na área rural, as crianças são obrigadas a andar muito ou ficar muito tempo em ônibus precário para chegar às salas de aula, relata Márcia. A maioria dos ônibus que fazem este deslocamento está em situação lamentável, sem as condições mínimas de segurança. Em alguns estados do Nordeste, esse transporte é feito ainda de pau de arara, exemplifica (Carta -Manifesto, 2012 apud CUT, 2014).

Retomando a questão do marco legal conquistado no que se refere ao fechamento das escolas do campo, em 10 de maio de 2016, foi publicada a portaria nº 391 pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante, onde firma orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. As justificativas para o fechamento deverão considerar:

[...] o histórico da escola, o projeto político e pedagógico da unidade escolar, as condições de infraestrutura e os recursos humanos existentes, a participação da unidade escolar em políticas e programas do Governo Federal, os investimentos realizados com recursos próprios em infraestrutura e correspondentes ações pedagógicas (Brasil, 2016).

Quanto ao diagnóstico do impacto do fechamento da escola, deverá levar em consideração os seguintes elementos:

[...] I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infra constitucional; II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas ; III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo ; IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos ; e V - o estudo da

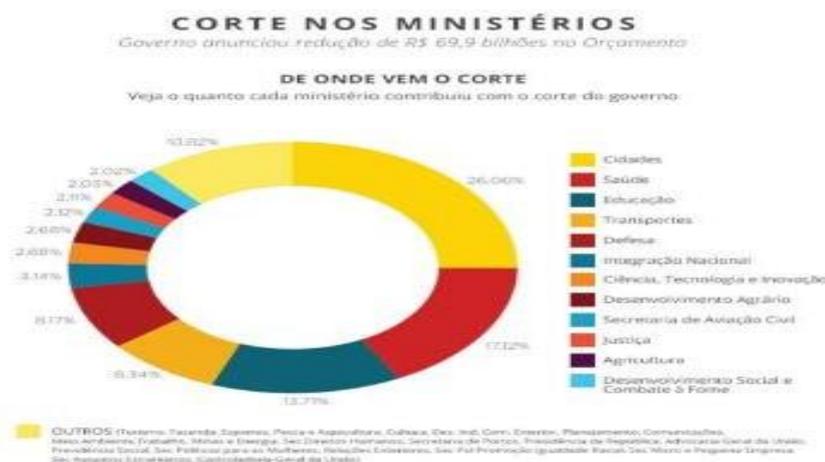
²⁵Carta manifesto, disponível em <https://www.cut.org.br/noticias/sem-terrinha-fazem-ato-no-mec-durante-congresso-do-mst-aaa5>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte (Brasil, 2016).

Por último e não menos importante, destaca a indispensável manifestação da comunidade escolar “visando garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião” (Brasil, 2016).

Contrariando a belíssima campanha do MST “fechar escola é crime” e a, e Lei nº 12.960, de 2014, no primeiro semestre do ano de 2015 os cortes no orçamento da união afetou o orçamento da educação e intensificou o fechamento das escolas do campo. A este respeito, Taffarel e Munarim (2015), trazem alguns dados que revelam em números os cortes que atingiu o Ministério da Educação (19% de cortes) e Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes). E continuam com demonstrações dos cortes orçamentários e seus impactos em cada ministério no gráfico a seguir,

Figura 3: Gráfico: Corte nos Ministérios



Fonte: Ministério do Planejamento, 2015. Disponível: Revista pedagógica Chapecó²⁶(2015).Dialnet-PatriaEducadoraEFechamentoDeEscolasDoCampo-5611503 (1).pdf.

Apesar de lograr diversas conquistas históricas e marcos legais da Educação do campo, em 2019 houve mais um retrocesso, que através do Decreto Nº 9.465, de 02/01/2019 fomos surpreendidos com a extinção da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. Fato este, que significou um recuo no que se refere as ações e programas que viabilizam o acesso a escolarização e à redução das desigualdades educacionais.

²⁶ TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

Em 2021 iniciou-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia para a Educação do campo, modalidade que ainda se encontra em construção.

Ainda sobre a SECADI, em 2023, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tivemos uma retomada importante das ações com a recriação da SECADI pelo Decreto nº 11.342/23.

Após recorrermos aos elementos históricos que dizem respeito as questões agrárias, os projetos de classes sociais antagônicos que disputam o campo brasileiro (agronegócio e agroecologia), bem como as contribuições dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e educação, situamos nessa seção, a importância da base legal conquistada como a concretude da Educação do Campo, enquanto um projeto político que chega até a formação de professores do campo por meio de uma produção coletiva histórica.

Dessa maneira, a política de formação de professores nasce no contexto de reivindicações históricas em prol de uma Educação do Campo, ou seja, foi gestada nas lutas dos movimentos sociais e sindicais comprometida com a formação humana e pela garantia de direitos por uma vida digna no campo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD's.[...] A docência é pensada ou como habilitação rápida para graduandos, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (Chauí, 1999).

Nessa epígrafe, Chauí nos aponta alguns elementos que retratam a docência, assim como as políticas educacionais voltadas para a formação de professores no contexto neoliberal (minimalistas, aligeirada e esvaziada teoricamente), de maneira que a qualidade primordial da docência e a consistente formação tem sido disputada pelos modelos neoliberais.

Destarte, inserida nesse contexto, a Formação Continuada de Professores não está isenta das imposições do sistema capitalista, visto que estão estreitamente relacionadas. A este respeito, Mézáros faz a seguinte afirmação “[...] os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados” (Mézáros, 2008, p.25).

Portanto, na primeira subseção, trataremos da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica a partir dos marcos legais, faremos um recorte histórico da Constituição Federal até os dias atuais, evidenciando, algumas conquistas realizadas no campo da legislação (CF/88, LDB 9394/96, PNE- Lei nº 10.172/2001 e PNE - Lei 13.005/2014, Decretos, Resoluções e Portarias), o posicionamento da ANFOPE e em seguida apontaremos os aspectos teóricos e históricos sobre a formação de professores no Brasil a partir dos autores clássicos da área da Educação que abordam a temática e o seu avanço junto a Educação do campo.

Na segunda subseção, abordaremos as contribuições da Educação do Campo para a formação de professores do campo, considerando seus momentos/espacos históricos.

Logo em seguida, situaremos o contexto das reformas educacionais, seu impacto na formação de professores e por fim, evidenciaremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores do Campo.

2.1 MARCOS LEGAIS: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Mesmo sabendo que nosso enfoque será na formação continuada, é importante trazer

de forma sucinta a legislação que trata dos avanços no campo da educação desde a formação inicial e valorização profissional para que possamos compreender o contexto como um todo e não de forma separada como proposto nas últimas resoluções CNE/CP 02/19 e CNE 01/2020 ao tratar da formação inicial e continuada.

Seguindo uma ordem hierárquica, iniciamos nosso recorte pela Constituição Federal de 1988, dando destaque aos Artigos 06º, 205º e 206º,

Art. 6º:São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único.
Art. 205º: que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios – §V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

A partir de tais artigos, podemos afirmar que a educação é um direito humano fundamental para garantir que o indivíduo desenvolva suas capacidades cognitivas de maneira plena. E paralelo a este direito, poder acessar outros bens essenciais a vida como a terra, a saúde, a segurança, entre outros.

Conforme assegurada na Constituição, a educação, como um direito de todos e dever do estado e da família, cabe aos seus responsáveis (estado e família), fazer cumpri-la na prática. E quando se trata da educação escolar, requer a presença de um profissional com formação inicial e continuada adequada, bem como sua valorização com plano de carreira, salário e justa condição de trabalho, conforme expresso no já citado inciso V do artigo 206º da Constituição.

Para dar condições legais ao direito à educação, foi proclamada em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que definiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional tratando sobre os Profissionais da Educação dos Artigos 61º ao 67º. Destacaremos apenas dois destes (Artigos 61º e 67º), por tratar especificamente da formação e da responsabilização dos sistemas de ensino quanto a valorização profissional. Nesse último, acrescenta-se o Artigo 3º, inciso VII que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere a “valorização do profissional da educação escolar.”

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: **I** – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência

na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; **II** – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; **III** – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. **Parágrafo único.** A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: **I** – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; **II** – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; **III** – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR) alterado pela Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (LDB, 9394/96).

Os dois artigos em destaque, referentes à formação e a valorização profissional, seguem juntamente com os demais 90 artigos, sendo referência para a elaboração de leis, decretos, resoluções, portarias, planos e políticas nacionais. A esse respeito, Gatti (2021), completa dizendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (96), desde que foi constituída até os dias atuais, segue sendo referência para a educação e em função das necessidades de conjuntura, a mesma, já passou por mais de duzentas reformulações distribuídas em seus artigos.

Como forma de materializar nos sistemas de educação aquilo que está expresso na Constituição Federal (88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), são elaborados os Planos Nacionais para a Educação a partir de uma nova conjuntura política e econômica, esses, por sua vez, possuem uma finalidade que é determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os dez anos seguintes. Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 117 2001, sobre o Direito à Educação, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos²⁷ de acordo com os termos do §1º do Art. 87 da LDB.

²⁷ Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos, “consolidado na Tailândia, em 1990, custeado por governos e organizações multilaterais, como o Banco Mundial junto com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), com a UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em 2014, foi aprovado pela Lei 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: que destina quatro (15, 16, 17 e 18), das suas 20 metas à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes. São elas,

META 15 -Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **META 16** - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **META 17** -Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. **META 18** - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Alinhados ao Plano Nacional de Educação, estão os Planos Estaduais e Planos Municipais. E no que se refere ao monitoramento das metas 15 a 18, dados recentes do INEP/2023, apresentado na Conferência Preparatória das COMED- Conferência Municipal de Educação, COEED- Conferência Estadual de Educação e CONAEE²⁸-Conferência Nacional de Educação, mostram o fraco alcance, de modo que a oferta de educação superior não se ampliou de acordo com a meta, mesmo sabendo da expansão significativa, porém não está concentrado no setor público, mas sim no privado. No que se refere a titulação e as matrículas na pós-graduação, foram alcançadas, porém a valorização dos profissionais da educação, seu resultado tem causado uma certa preocupação, devido ao grande número de professores que não estão atuando em sua área de formação. Outra questão observada é que não se chegou aos percentuais de professores com pós-graduação, a não equiparação salarial dos professores com relação aos profissionais com mesmo nível de formação continua sendo um problema, e por último, a

²⁸Conferência Livre Preparatória das COMED, COEED, CONAEE: "Balanço crítico do PNE de 2014/2024 e diretrizes/perspectivas e demandas para o PNE 2024/2034". Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Xzzz-ECcEYU&ab_channel=WebTVUndimeBahia. Acesso em 17 de outubro de 2023.

inexistência de ações dos sistemas de ensino com relação a garantia e ao cumprimento de planos de carreira e piso salarial. Todos os fatores apontados acima, contribuíram para que as quatro metas (15 -18) tivessem resultados aquém do projetado.

Sob a influência do neoliberalismo e dos reformadores da educação, é importante ressaltar que todas as legislações no campo educacional criadas neste período (últimas três décadas), do governo Itamar Franco até os dias atuais, tiveram e tem fortes influências desse sistema. O que acabou forçando os ajustes nas políticas de formação de modo a atender as demandas materiais, financeiras e ideológicas do setor privado.

Nesse contexto, podemos mencionar a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que principiou a reforma da política de formação dos profissionais da educação básica e já despontou expressando em seu Artigo 3º, a descaracterização da formação teórica e acadêmica (descrença na universidade)²⁹ pela formação centrada nas competências profissionais, afim de atender as novas reformas educacionais voltadas para a lógica de mercado.

Segue artigo 3º para melhor conferência,

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2002).

Pelo seu recuo teórico e avanço no campo das competências, a referida resolução se

²⁹“Em verdade, a atual administração do MEC no Governo FHC estava desacreditada da universidade. Insistia em que a universidade dava muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, sobretudo no que toca ao ensino fundamental e, especificamente, na questão da formação de professores, considerando que, nesse aspecto, os professores na universidade ficavam anos e anos discutindo, mas não apresentavam alternativas, não encaminhavam a solução das questões práticas. [...] À parte o fato de que essa desqualificação, consciente ou inconscientemente, se inseria naquela política dita neoliberal que, como já indicado, se revestia de um caráter redutor da importância do setor público, cumpre reconhecer a característica deslocada e, mesmo, imprópria da crítica, tendo em vista o lugar de onde ela era formulada. SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.13.ed.rev.atual. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.245-246).

mostrou contrária a alguns programas de Licenciatura em Educação do Campo, a exemplo do programa Escola Ativa (mesmo sendo alvo de duras críticas), implementados pelas redes de ensino a partir de 2007, em regime de colaboração com o MEC/SECADI, programa este, que serviu mais adiante de base para a elaboração do programa Escola da Terra (2013).

Dentre as políticas de formação e valorização profissional, cabe destacar a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, mediante a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, bem como a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ambas com a finalidade de melhorar as condições salariais do magistério, bem como servir de atrativo para a profissão, questões estas, que apesar dos avanços, nunca se concretizaram de fato em todo o país, devido a instabilidade financeira que vivem os estados e municípios.

Importante ressaltar que no período que correspondeu os anos de 2002 a 2015, houve uma série de decretos e portarias referentes a Política Nacional de Formação de Professores, dos quais, cabe destaque o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de professores do Magistério da Educação Básica e submeteram junto a CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, programas direcionados para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Mais adiante, em 2011 foi publicada a Portaria MEC Nº 1.328/2011: conforme está posto na Resolução CNE/CP Nº 02/15, esta Portaria institui, em seu artigo 1º a Rede Nacional da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações destinadas à formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas da formação continuada, tal qual, formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Após constatação de problemas na resolução CNE/CP 01/2002 e não adequação nas licenciaturas, as associações acadêmicas-científicas e sindicais provocaram o CNE para a aprovação das novas orientações para os cursos de formação inicial e continuada, apontado alternativas para a superação das contradições vistas nas resoluções anteriores. Assim, foram instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2015, as novas diretrizes, ainda no mandato do governo Dilma Rousseff, tendo como finalidade direcionar a formação de professores inicial e continuada para a educação básica, bem como deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. Conforme expresso em seu artigo 1º,

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015).

Os parágrafos I e II do Artigo 2º trazem os princípios que orientam a educação para a formação inicial e continuada de professores que contempla todas as modalidades e etapas.

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Ibidem, 2015, p.3).

Nesse aspecto, a referida resolução atende e, portanto, se apresenta de maneira completa no que se refere a garantia da formação inicial e continuada dos professores não apenas da educação básica, em suas etapas e modalidades, mas também de nível superior. Motivo este, que levou as associações a se posicionarem a favor, a exemplo da ANFOPE.

2.1.1 Posicionamento da ANFOPE sobre a formação de professores

Em acordo com as novas diretrizes, destacamos aqui o posicionamento da ANFOPE. Ressaltamos que sua trajetória é marcada pela proposição de “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições, dedicadas a essa finalidade” (ANFOPE, Estatuto, 2012, Art. 1º). Para a referida associação, tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm que ser entendidas como um “processo permanente”, em que se articulem as instituições de educação básica e superior. O que requer “[...] um debate aprofundado no âmbito do planejamento da política nacional de formação de profissionais de educação básica” (ANFOPE, 2018, p. 40).

Presente no Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE, em 2021, os princípios gerais em defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação,

sistematizados desde o ano de 2010 é “socialmente referenciada, indissociável de sua valorização, ancorada em uma proposta democrática e coletiva, historicamente construída, e reafirmada a cada encontro nacional”. Segue, portanto os princípios gerais,

1º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária; 3º 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; 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais; 5º 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; 6º a defesa da Universidade e de suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; 7º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação; 8º 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; 8º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 9º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (ANFOPE, 2010, p.1416).

Destes, destacamos em particular alguns princípios para a composição da base comum nacional, fundada em uma concepção sócio-histórica de formação do educador, e orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação. Segue, portanto, alguns princípios específicos para a referida composição,

1. 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;
2. unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados;
3. trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; - compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio;
4. histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
5. 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;
6. incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
7. 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, 2018, p. 14).

Como demonstração de alinhamento e defesa dos princípios apontados pela ANFOPE, a resolução de nº 02/2015, apresenta uma enorme aproximação com os eixos que direcionam no que se refere a formação de professores a partir da existência de uma Base Comum Nacional integrada para conduzir todos os cursos de formação em suas diversas áreas de atuação.

Portanto estabelece alguns eixos, tais como:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; d) compromisso social do profissional da educação; e) gestão democrática; f) incorporação da concepção de formação continuada; e, g) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (Brasil, 2015).

A formação de professores defendida pela ANFOPE e presente na resolução nº 02/2015 comunga também com os princípios da Educação do Campo, materializado com o Decreto nº 7.352/2010 em seu artigo 2º na descrição a seguir,

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; **II** - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; **III** - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; **IV** - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **V**- Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2015).

Nesse sentido, vemos que os princípios defendidos pela ANFOPE, resolução 0/2015 são semelhantes aos da Educação do Campo, com destaque para o III, que se refere a formação de professores específica para aqueles que trabalham nas escolas do campo.

Levando em consideração o contexto nacional, após o golpe político que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a resolução de nº 02/2015 foi suspensa mediante revogação para dar lugar a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 que instituíram de modo

respectivo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, articulada à BNCC, denominadas de BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

De acordo com Gatti (2021), desde o ano de 2014 que muitos cursos superiores das áreas de medicina, direito, engenharia entre outros foram implementados a partir das orientações do CNE, enquanto as propostas para a formação do magistério na educação básica foram adiadas (GATTI, 2021, p.3-4). Nesse mesmo sentido, vemos as metas do PNE, todas aquelas relacionadas a formação e valorização dos profissionais da educação sendo parcialmente atendidas, enquanto as metas voltadas para o currículo foram aceleradas.

Diferentemente da Resolução CNE/CP nº 02/2015, Santos (2023), apresenta uma síntese das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº1/2020.

Referente à BNC-Formação, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em síntese, apresenta uma proposta minimalista de formação centrada nos seguintes princípios: a) responsabiliza os professores pela própria formação; b) desarticula formação inicial e continuada; c) restringe a formação à BNCC; d) desconsidera a autonomia das universidades; e) fragmenta o curso de Pedagogia; f) despreza a unidade teoria-prática; e, g) fundamenta-se na pedagogia das competências, expressão do neoescolanovismo, variante do neoprodutivismo.

Em relação à BNC-Formação Continuada, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, nos artigos. 1º, 2º e 3º, além de ratificar os princípios preconizados na BNC-Formação, estabelece a obrigatoriedade da realização de cursos e programas destinados à formação continuada de professores da educação básica e suas modalidades, fundamentados na Base Nacional Comum, defendida pelo Movimento pela Base, que tem como referência a implementação da BNCC e o desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais docentes e de 20 (vinte) competências específicas relacionadas à prática, engajamento e conhecimento profissional, que se desdobram em sub competências (Santos, 2023, p.52-53).

As questões colocadas até então corrobora com a síntese realizada pelo autor, ao passo que nos conduz a compreensão de que há um rebaixamento teórico nas propostas apresentadas pela BNC- Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), de modo que reforça a epistemologia da prática sem uma conexão teórica, apartando, dessa maneira o engajamento docente com um projeto de educação e sociedade numa perspectiva crítica e superadora.

2.1.2 Aspectos teóricos sobre a formação de professores no Brasil

Para aprofundar a discussão que até aqui tratou especificamente dos marcos legais e

posicionamento da ANFOPE acerca da formação de professores, trazemos as contribuições de autores clássicos e estudiosos da educação sobre os aspectos históricos e teóricos, ambos, indissociáveis da formação de professores, de maneira tal que nos ajuda a compreender o todo, começando pela análise das partes, nesse caso, pelos aspectos históricos.

Nesse sentido, Saviani (2021), traz a seguinte contribuição,

não é possível chegar à compreensão dialética do todo, *formação de professores*, isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta pela ação e reação de seus múltiplos aspectos sem a mediação da análise que possibilita identificar os vários elementos que formam o todo (Saviani, 2021, p.714 - *grifo nosso*).

Após isso, sentimos a necessidade de fazer uma revisão, mesmo que de maneira sucinta, a respeito da formação de professores no Brasil a partir de Saviani (2009), em seu texto que trata especificamente da “Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. No referido texto, o autor afirma que parte dos problemas enfrentados hoje em dia, remontam ao século XIX, de maneira específica a década de 1820, período no qual elevou-se a necessidade de organizar a instrução escolar de forma abrangente.

Contudo, vale salientar que durante o período colonial, com os colégios jesuítas, reforma pombalina - aulas régias, cursos superiores que foram criados a partir da chegada de D. João VI, em 1808, tratar de formação de professores não era uma preocupação da época. Tais questões só foram evidenciadas após a independência do Brasil, especificamente a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, expedida no ano de 1827.

Antes de avançarmos na questão teórica, propriamente dos modelos de formação que se configurou no cenário brasileiro, cabe fazer um recorte histórico para verificar as influências externas. A este respeito, destacamos a formação preconizada desde Comenius (século XVII) com o primeiro estabelecimento destinado a formação de professores, conhecido como o “seminário dos mestres” (Duarte, 1986, P.65-66) e mais adiante (século XIX), após a Revolução Francesa quando foi colocado a questão da instrução popular, a qual originou o processo de criação das Escolas Normais como instituições responsáveis pela preparação dos professores.

Ainda de acordo com os aspectos históricos, a primeira instituição que recebeu o nome de escola Normal foi instalada em Paris no ano de 1795, e daí por diante foi que iniciou a distinção entre Escola Normal Superior, instituição responsável pela formação dos professores de nível secundário e Escola Normal ou normal primária para formar os professores do ensino primário. Em 1802, ao conquistar o Norte da Itália, Napoleão instituiu a Escola Normal em

Pisa, fez isso, seguindo o modelo da Escola Normal de Paris. Mesmo sendo inspirada no modelo de escola francesa (formação de professores para o ensino secundário), a Escola Normal de Pisa, na prática acabou se transformando em uma instituição de altos estudos, deixando de lado o preparo didático-pedagógico.

No Brasil, a formação de professores tornou-se evidente após a Independência, quando se pensou em popularizar a instrução escolar. Envolvido nesse contexto, o país não se isentou das influências e modelos que vinham sendo disseminados na Europa, especialmente nas Escolas Normais da França. Contudo, foi após o Ato Adicional de 1834 que colocou a responsabilidade da formação dos professores nas províncias, e assim, iniciou-se a criação da primeira Escola Normal pela Província do Rio de Janeiro em 1835, seguindo a ordem, veio a Bahia em 1836 e por último o Maranhão em 1890.

Saviani (2009), atesta que as Escolas Normais visavam,

à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p.144).

Como forma de seguir o padrão das escolas francesas, o modelo instituído inicialmente no Brasil visava o ensino dos conteúdos, o que se configurou como um ensaio intermitente (1827-1890) no processo de formação dos professores. Daí por diante, outros períodos despontaram como relevantes para o entendimento da formação histórica dos professores.

A fim de melhorar nossa compreensão acerca deste assunto, Saviani (2009), organizou o histórico da formação de professores no Brasil em períodos, segue abaixo a síntese,

a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais; **b)** Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; **c)** Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; **d)** Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); **e)** Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e **f)** Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 144).

Ao analisarmos os períodos situados pelo autor, podemos constatar que as questões que dizem respeito aos modelos de formação de professores, bem como a descontinuidade e precarização das políticas públicas tão presentes nas políticas ofertadas nas redes educacionais, advém do legado histórico dos dois últimos séculos. Legado este, que se caracteriza pela ligação intrínseca com os modelos napoleônico, anglo-saxônico e prussiano (contexto em que os Institutos e as Universidades foram constituídos).

Ainda sobre os períodos que envolveu o processo de formação de professores, cabe ressaltar que o salto dado, das Escolas Normais para os Institutos Superiores de Educação, oferta das escolas de primeiras letras ao curso de pedagogia, significou um avanço histórico no processo de democratização da formação de professores em massa, no entanto, o modelo que predomina e continua influenciando o processo de formação, ainda é o napoleônico, fundamentado nas necessidades práticas da classe dominante.

Após alguns anos de precarização na formação docente (1971-1980), substituição da Escola Normal pela habilitação em Magistério, foi a partir da década de 80 que surgiu um grande movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e licenciatura como princípio da “docência como base de identidade profissional de todos os profissionais da educação (Silva, 2003, p.68 e 79). Nesse mesmo sentido, Saviani (2009), diz que “à luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as series iniciais do ensino de 1º grau- ensino fundamental (Saviani, 2009, p.148).

Seguindo esse itinerário histórico, com pequenas alterações no currículo de formação de professores, vemos que ainda hoje as formações de professores acontecem mediante à aprovação no curso de Pedagogia para lecionar em Creches (0-03 anos), Educação Infantil (04-05 anos) e nos Anos Iniciais (classes do 1º ao 5º ano) e Licenciatura em áreas específicas do conhecimento para lecionar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais e no Ensino Médio. Quanto as instituições responsáveis, estão as Universidades Federais, Estaduais e Institutos Superiores de Educação.

Para dar conta da compreensão do perfil de formação de professores e dos rumos trilhados da origem da formação até os dias atuais (da formação premeditada por Comenius até a formação ofertada nos cursos de pedagogia e licenciatura específica por área do conhecimento), recomendamos a leitura dos marcos referenciais do século XX, apresentados na periodização das ideias pedagógicas no Brasil, elaborada por Saviani (2021), e distribuída

em quatro períodos³⁰.

Quanto aos aspectos teóricos, Saviani (2009), chama atenção para o problema da formação de professores que estava sendo configurada a partir do século XIX, de modo que o referido fenômeno não era algo recente, uma vez que já havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, porém o que houve a partir do século XIX, foi a necessidade de universalizar a instrução elementar. Nesse momento, os sistemas nacionais de ensino diante de muitas escolas, se viram na obrigação de formar professores em grande proporção para atuar.

Na história da formação de professores, o autor destaca dois modelos contrapostos de formação. O primeiro tratava dos “conteúdos culturais-cognitivos”, neste caso, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento (disciplina que o professor irá lecionar), já o segundo, se refere o modelo pedagógico-didático, sendo completamente diferente ao anterior, pois considera uma formação completa aquela que tenha um efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009, p.148-149).

Portanto, na universidade brasileira, marcada pela influência anglo-saxônica, em termos de organização, o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços para os currículos formativos pela via legal e também através de iniciativas autônomas de algumas universidades que criaram um componente obrigatório na formação de professores secundários, no entanto, tal formalismo se configurou mais tarde num esvaziamento do componente, visto nos cursos de licenciatura no chamado esquema 3+1 e nos cursos de bacharelado com complementação da disciplina pedagógica ofertado pelos departamentos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (década de 1960).

A este respeito, o autor enfatiza dizendo que:

o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem

³⁰ **1º Período:** (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa pela pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. Uma pedagogia brasílica ou período heroico (1549-1599); 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759). **2º Período:** (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e laica da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia laica: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932); **3º Período:** (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: 1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947) 2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); 3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). **4º Período:** (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividida nas seguintes fases: 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra hegemônicos: pedagogia da “educação popular”, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3. O neoprodutivismo e suas vertentes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001); (Saviani, 2021, p.19-20).

mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação (Saviani, 2009, p.150).

A partir das questões até então postas, constatamos que a formação de professores se constituiu num cenário e confrontos de ideais complexo, a exemplo dos dois modelos mencionados anteriormente, um centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e o outro no pedagógico-didático. Modelos estes, que deveriam ser incorporados ao processo de formação de professores e não tratar de forma separada e com dualidade.

É nesse aspecto que Saviani afirma que “tudo indica que a raiz desse dilema está na dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (2009, p.151), e para a superação deste modelo se faz necessário considerar o “ato docente como fenômeno concreto”, ou seja, perceber como a formação acontece no interior das escolas, e quais elementos ou recursos contribuem direta e indiretamente para que de fato a formação se efetive.

O fato é que o dilema da formação de professores expressada pelos dois aspectos, que ao ver de Saviani, deveriam ser indissociáveis a prática docente (conteúdo e forma), seguem atualmente sob a forte influência de ideários pedagógicos alinhados às demandas do capital e aos organismos internacionais que empenhados nos últimos sete anos conseguiram organizar e aprovar a BNCC e seguem firmes com a proposta da BNC- para formação de professores inicial e continuada.

A este respeito, Martins (2010), em seu texto que trata do “O legado do século XX para a formação de professores” traz a seguinte contribuição,

Ao aliarmos a formação de professores a projetos voltados à universalização da educação escolar, ainda que consubstanciados pelo objetivo de alfabetização, precisamos levar em conta que, em nosso país, esse ideal, como meta do Estado, inexistiu até a década de 1930. E mais, desde as suas origens, despontaram atrelados a um suposto modelo de “modernização” do país, que já pressupunha a instrução dos indivíduos para a produção e consumo como uma das condições requeridas à sua implementação (Martins, 2010, p.16).

Bogo (2014), corrobora com essa afirmação ao se reportar a educação da classe trabalhadora do campo e o modelo gerido pelo estado que tinha como intenção, atender a função social do capitalismo, ao passo em que pretendiam “transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas” (Bogo, 2014, p.186-187).

Martins (2010), segue afirmando que,

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o

recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (Martins, 2010, p.18).

Tais citações nos conduzem ao entendimento de que paralelo a popularização da instrução escolar, havia atrelado ao modelo “modernizante” do ensino, uma presunção da formação das próximas gerações serem cada vez mais voltadas para as questões mercadológicas tanto de produção quanto de consumo.

Contudo, dos “ventos modernizantes” que marcaram o início do século XX, no que se refere aos ideais humanizadores da educação escolar, mencionados por Martins (2010), em seu texto, os mesmos vem se dissipando pelas complexas re/formas que se estabeleceu a sociedade aos moldes do capitalismo. Nesse mesmo viés, tanto a prática docente quanto a formação de professores, operam em perfeita sintonia com os ideários pedagógicos hegemônicos, porém, em meio a este contexto, e em contraposição à concepção produtivista, emerge a visão crítica que se manifesta pelas concepções dialética das teorias histórico-crítica e crítico-reprodutivista (Saviani, 2012).

Dessa maneira, tanto os aspectos históricos e teóricos sobre a formação de professores evidenciados por Saviani (2009), quanto “o legado do século XX para a formação de professores” Martins (2010), coloca para nós, desafios difíceis de serem resolvidos no âmbito da formação de professores, porém fornece elementos históricos e teóricos para que possamos compreender a educação e a formação de professores na prática atualmente.

Quanto aos elementos históricos e teóricos, estes, estão diretamente relacionados a formação de professores elaborada desde Comenius, com fins a atender a classe dominante e que atualmente, vem sendo moldada fortemente da década de 1990 aos dias atuais pelo sistema neoliberal e capitalista que se expressa nas descontínuas e precárias formações de professores, na desvalorização salarial, na negação do conhecimento com o fechamento das escolas do campo, na ausência de concursos públicos etc.

2.1.3 Política Nacional de Formação de Professores para a Educação do Campo

Pautadas pelos movimentos sociais e sindicais de luta, relaciona-se à sua participação

e protagonismo, na concepção, princípios e elaboração de tais políticas. A este respeito, Verdério (2018), faz referência aos momentos/espços históricos que vão das “Conferências Nacionais de Educação do Campo – 1998 e 2004; Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST – 2007; Seminário Nacional de Educação do Campo – 2012; e III Seminário Nacional do FONEC – 2015” (Verdério, 2018, p.78). Todos eles, visto como marcos históricos importantes para a concretização de políticas e programas nacionais de formação de professores do campo (PRONERA, Residência agrária, Procampo e PRONACAMPO).

Foi a partir da intensa reivindicação dos movimentos sociais e sindicais de luta que o cumprimento das pautas colocadas nos “momentos/espços históricos” foram alcançadas, a exemplo da Resolução CNE/CEB 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, trazendo indicativos nos seus Art. 2º, 12, 13, sobre formação de professores, para atender as demandas da população do campo (identidade e diversidade).

Nessa direção, foi conquistado em 2007, o Procampo-Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, tal experiência, estava vinculada a um projeto piloto elaborado em parceria com os movimentos sociais, a ser desenvolvido por quatro universidades federais: UFBA, UFS, UnB e UFMG. Nesse período, o Programa Escola Ativa – passa ser coordenado pela SECADI/MEC, em 2007, após sua reformulação à luz das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008.

No ano de 2010, foi deliberado pelo Decreto Nº 7.352, 4/11/ 2010 sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Nesse mesmo ano, o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo, foi instituído pelo mesmo decreto. (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva) e pela Portaria nº 86, de 01/02/2013, Governo de Dilma Rousseff, trazendo no eixo II, a Formação Inicial e Continuada de Professores e, alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021 (Ministro Milton Ribeiro-Governo Bolsonaro).

Em 2013, a portaria Nº 579, 02/07/2013 instituiu a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) / SECADI/MEC. É pertinente dizer que o referido programa foi o responsável no estado da Bahia pela formação continuada de 2.037 professores, de acordo com os dados do GEPEC/LEPEL/FACED/UFBA, 2020.

Apesar dos avanços no campo da legislação, observamos os retrocessos sofridos nos últimos seis anos (nos governos de Michel Temer e Bolsonaro), que ocasionou o enfraquecimento de programas voltados a educação do campo, especificamente a formação de

professores. Dessa maneira, o decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 serviu para oficializar o desmonte de duas estruturas importantes do Ministério de Desenvolvimento Agrário INCRA e PRONERA e do Ministério da Educação – SECADI. Atualmente, precisamente em 2023, a SECADI foi recriada pelo então Governo Lula através do Decreto nº 11.342/23.

Diante do contexto político e econômico, datado dos anos 1980 para cá, é importante observar uma forte dependência às determinações dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio), descaracterizando o setor público e moldando cada vez mais as políticas públicas específicas de financiamento, passando a responsabilização destas políticas ao setor privado. Uma demonstração disso são os altos números de cursos de formação de professores que vem sendo ofertados pelas instituições particulares e, em grande maioria, na modalidade a distância (Taffarel, 2023).

Contrapondo a esse modelo neoliberal que ajusta e furta a educação da classe trabalhadora, principalmente a formação de professores (inicial e continuada), Taffarel e Júnior (2016), tomam posição e fazem a seguinte afirmação,

A formação inicial e continuada deve ser enfatizada, priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES e estar sintonizada com as propostas mais avançadas para a formação de professores desenvolvida no país, a exemplo da proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e das propostas em desenvolvimento nos cursos de formação de professores implementados pelas IES e articulados pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) como, por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, quando fundamentados no materialismo histórico-dialético, entre outras experiências, desenvolvidos pela própria SECADI/MEC, cujo horizonte para a formação é a emancipação humana, o que significa a emancipação da classe trabalhadora da subsunção ao capital (Taffarel; Júnior, 2016, p. 445).

Em acordo com os referidos autores, daremos seguimento a essa reflexão, na seção seguinte que trata de outra frente de luta: contribuições da Educação do Campo para a Formação de professores a partir dos seguintes autores: Verdério (2018), Caldart (2008), Fonec (2013 e 2015), MST (2017), etc.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Na medida em que tomamos o debate sobre a questão agrária no Brasil como centralidade para compreender a Educação do Campo e os conflitos sociais, sobretudo aqueles diretamente relacionados aos projetos que disputam o campo brasileiro, é extremamente necessário avançarmos nas discussões em torno da formação de professores no contexto da Educação do Campo, para entender suas relações, contribuições e impactos sociais que permeiam essa questão.

No intuito de aprofundar tais questões, Verdério (2018) em sua tese³¹, traz alguns elementos teóricos acerca da “luta por uma Educação do Campo e a formação de professores: entre a resistência e a ousadia” (Verdério, 2018, p.66-93), de maneira tal, que deixa evidente as relações, contribuições dos cinco momentos/espacos históricos construídos pelos trabalhadores do campo na luta pela sua existência em âmbito nacional, sendo estes:

I Conferência Nacional de Educação do Campo – 1998; II Conferência Nacional de Educação do Campo – 2004; Seminário Formação de Educadoras e Educadores no MST – 2007; Seminário Nacional de Educação do Campo – 2012; e III Seminário Nacional do FONEC – 2015 (Verdério, 2018, p.78).

Corroboramos com o autor quando se refere ao legado histórico presente nas cinco produções coletivas, de modo que nestes espaços foram abordadas questões pertinentes à formação de educadores(as) do campo presentes no debate e na luta por uma Educação do Campo no Brasil.

Nesse contexto, é importante nos apropriarmos de três apontamentos mencionados por Caldart (2008), que trata especificamente da Educação do Campo e suas relações com a formação de professores na perspectiva de negatividade, positividade e da superação³² (Caldart, 2008, p.75) em todos os momentos históricos.

Sendo constituída enquanto um modelo que se apoia na materialidade das lutas dos movimentos sociais e sindicais pelo direito não somente a terra, mas uma educação de qualidade e a garantia de uma vida digna no campo, a Educação do Campo, segue sendo um projeto

³¹ VERDÉRIO, Alex. A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014) Alex Verdério – Curitiba, 2018.

³² **Em sua perspectiva de negatividade**, é [...] denúncia/resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... **Na perspectiva de positividade**, na qual “[...] denúncia não é espera passiva, mas combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]”. **Na perspectiva de superação**: “A Educação do campo é superação – projeto/utopia: projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana” (CALDART, 2008, p. 75).

político da classe trabalhadora que toma posição frente a um projeto capitalista. Nesse sentido/contexto, a formação dos sujeitos sempre foi uma das pautas defendida por este modelo de educação, ao passo em que no campo da educação escolar, a formação de professores se fortaleceu e criou vínculos a partir das lutas e conquistas dos movimentos sociais e sindicais, chegando a ser reconhecida em 1995 pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), com o prêmio “ Educação e participação”.

No processo de luta e de emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora do campo, a formação de professores tem sido uma das pautas prioritárias, e portanto, não sendo possível separá-la do contexto, uma vez que sua contribuição vem se constituído como centralidade na luta por uma Educação do Campo, fator esse que se dá por tratar-se de uma necessidade e ao mesmo tempo de uma reivindicação da classe trabalhadora do campo. De modo tal, a presença atuante e o elo visível entre professores e o movimento são marcas fortes desde o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA-1997), sendo este, considerado como um marco inaugural em prol da luta pela Educação do Campo, o que levou posteriormente a inserção do conceito na agenda educacional brasileira com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo³³ (I CNEC-1998).

Após o ENERA (1997) e a CNEC (1998), outras atividades nacionais despontaram como importantes na esfera da luta por uma Educação do Campo, a exemplo da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004); Seminários de Formação de Educadores e Educadoras do Campo no MST (2007), Seminário Nacional de Educação do Campo (2012) e o III Seminário Nacional do FONEC (2015). Vale destacar que essas cinco ações mencionadas são constituídas segundo Verdério (2018) como “espaços de produção coletiva da Educação do Campo” (Verdério, 2018, p.70) e que estão intrinsecamente relacionadas com a formação de professores.

No processo de formação da classe camponesa, mesmo diante dos inúmeros desafios, algumas contribuições foram deixadas como marcas de reivindicações e lutas coletivas dos povos do campo. Portanto, ao final de cada um destes espaços de produção, algumas propostas eram deliberadas, de modo que a formação de professores aparece como um dos elementos que compõem o documento final.

Dessa maneira, com o predomínio da “denúncia e radicalidade” a I Conferência

³³ I CNEC – I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Compromissos e Desafios. Luziânia/GO, 28 a 31 de julho de 1998. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação básica do campo – Memória. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

Nacional por uma Educação Básica do Campo apresentou algumas proposições como:

A necessidade de articulação entre professores que atuam na Educação do Campo; a Constituição de processos específicos de formação inicial e continuada para viabilizar a titulação de profissionais já em atuação; a organização de processos de formação que considerem a realidade do campo; a responsabilização dos entes federados pela viabilização da formação de professores do campo; o desenvolvimento de estudos e práticas relacionadas à Educação do Campo nos processos de formação de professores já em andamento e a elaboração de materiais e publicações com foco na Educação do Campo (I CNEC, 1999, p.84-86).

Todas essas proposituras tinham como finalidade contribuir para o processo de formação de professores do campo, tanto inicial quanto continuada, de modo que a realidade concreta fosse levada em consideração, e que o Estado fosse o responsável pela viabilização das formações. Para além dessas proposições, outras do tipo: “a Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico libertador para as suas escolas” (I CNEC, 1999, p.93) foram colocadas na I CNEC-1999.

Para além de reafirmar a luta por políticas públicas para o povo brasileiro que vive do e no campo, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo-CNEC (2004), apresentou um diagnóstico da Educação do Campo com questões do tipo: a falta de escolas, número elevado de crianças e adolescentes fora da escola, falta de infraestrutura, falta de formação adequada e políticas de valorização do magistério. E como forma de superação destas desigualdades, a Comissão da II CNEC, fez algumas contribuições em sua declaração final, especificamente no item “o que queremos,” a seguinte reivindicação “[...] valorização e formação específica de educadores e educadoras do campo por meio de uma política pública permanente [...]” (II CNEC, 2004).

Deste modo, segue algumas prioridades:

Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil do profissional do educador do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo; garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (II CNEC, 2004, p.4)

Ainda na declaração final da II CNEC (2004), o item “o que vamos fazer” traz como uma de suas pautas a necessidade “garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais” (II CNEC, 2004, p.6).

Cabe ressaltar que este é um dos pontos que não se pode abrir mão quando se trata da formação da classe trabalhadora porque está diretamente relacionada com o fortalecimento dos vínculos entre movimentos sociais e esferas públicas, uma vez que é dever do estado garantir a educação e papel das universidades públicas ofertar formação de qualidade, assegurando aos estudantes uma formação política, humana, ancorada numa base teórica consistente e de consciência de classe. Neste sentido, as lutas por investimentos em políticas públicas específicas para a formação de professores se tornaram uma das questões mais referendadas nesta conferência.

Nesse processo histórico, algumas instituições, movimentos sociais e sindicais foram essenciais para o nascimento do movimento por uma Educação do Campo. Dessa maneira, afirmando seu protagonismo em prol da Educação do Campo e da formação de professores, o MST organizou o Seminário de Formação de Educadores e Educadoras no ano de 2007, sob a condução de Roseli Salette Caldart. Tal evento teve como foco principal o resgate da formação de educadores, o que manteve a coerência em relação aos valores defendidos pelos seus membros, visto que desde a constituição do Movimento, suas lutas estiveram vinculadas ao acesso a educação, sobretudo a educação escolar e em paralelo a esta, esteve sempre presente a luta pela formação de professores.

A este respeito, o MST (2007) faz a seguinte afirmação:

A formação de educadores começou junto com a luta por escolas e esteve na própria constituição do Setor de Educação do MST. Iniciou quando as primeiras professoras/educadoras de acampamentos e depois de assentamentos começaram a se reunir para discutir suas práticas e para estudar sobre experiências e reflexões de educação que pudessem inspirar a construção do que chamavam na época de uma “escola diferente”. Este percurso de formação que não se vincula à escolarização ou a cursos formais continua até hoje, não envolvendo apenas as escolas, mas principalmente envolvendo educadores da EJA, Educação Infantil e mais recentemente os próprios educadores responsáveis pela coordenação e o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais (MST, 2017, p. 132).

Assim, a formação de professores do campo sempre foi constituída no contexto de luta e de práticas consistentes do Movimento, que ao longo da história estiveram atrelados, apoiando suas lutas no processo da Educação do Campo.

Ao final da atividade do Seminário de 2007, o Setor da Educação do MST elencou

algumas prioridades, de modo que os cursos de formação, como estratégia histórica, deveriam responder algumas necessidades e que levassem em consideração os desafios do contexto político da época (MST, 2017, p. 136).

Assim, foram definidas algumas prioridades, a exemplo de:

- busca da universalização do acesso dos camponeses à educação (escolar) básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, também na modalidade de educação de jovens e adultos; quer dizer, precisamos preparar educadores capazes de ocupar e coordenar as escolas públicas que temos em nossas áreas, de conduzir processos educativos escolares, em cada uma das etapas da educação básica, de exercer a docência em sala de aula e de organizar as comunidades para lutar para que o número destas escolas se amplie;
- formação de educadores populares para o trabalho de base, ou seja, [...] preparar educadores preparados na arte do trabalho com o povo, organização e formação de base. Trabalho formativo que se relacione à produção, à saúde, à formação política, ou seja, à totalidade de dimensões da organização comunitária;
- preparação de militantes para o trabalho político-pedagógico com os próprios cursos formais, quer dizer, se o Movimento está apostando nestes cursos como lugar de formação de militantes, é preciso especializar militantes na arte da coordenação e acompanhamento político-pedagógico de turmas e de articulação e negociação das parcerias que as viabilizem (MST, 2017, p. 137).

Em se tratando dos apontamentos sugeridos pelo setor de formação do MST, Verdério (2018), em sua tese, reconhece que as prioridades acima, foram elementos importantes que se constituiu como parte das “estratégias de atuação para o trabalho de formação de professores do campo” (Verdério, 2018, p. 76). Isso porque, na medida em que buscava a universalização do acesso dos camponeses às escolas de ensino básico, buscavam também uma formação para além da docência em sala de aula, formar militantes, educadores populares era o ponto crucial de uma formação de professores para aquele momento/espço, que atendesse todas as dimensões de uma comunidade.

Ainda se referindo a formação de professores nos cursos formais, no Seminário de 2007, os documentos elaborados além de trazer uma preocupação na direção de retomar seu sentido originário e considerar o contexto atual, já deixava explícito a necessidade de refletir sobre o perfil de formação, o que fica explícito no excerto realizado pelo MST em 2017:

O perfil de formação pretendido para os estudantes deve ser objeto fundamental da discussão sobre o projeto político-pedagógico do curso, entre nós e com as instituições de parceria. Tem a ver com nossa convicção de que a formação do ser humano pela educação é um projeto, uma tarefa intencional, consciente. O desenho do perfil orienta a construção das intencionalidades formativas e deve ser uma discussão processual e coletiva dos educadores e dos próprios educandos (MST, 2017, p. 137).

Tomando como referência a necessidade de construir um perfil de formação ancorado em valores pertencentes aos educadores camponeses, o Seminário Nacional de Educação do Campo serviu para que o MST e o Fórum Nacional de Educação do Campo -FONEC à época, respaldado na ANFOPE, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e há pouco tempo, pela CONAE, tomassem posição de forma contrária a formação de professores que estava se dando com o lançamento do PRONACAMPO³⁴ por meio da Educação a Distância (EaD).

Dessa maneira, as estratégias do programa, que tinha por meta formar 45 mil educadores do campo em 3 anos (2012-2014), já trazia consigo alguns problemas/contradições, um deles era a EaD como modalidade principal, o que segundo Molina (2015), se tornou alvo de profundas e pertinentes críticas principalmente quando se refere aos,

Cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a terceira via mais problemática, através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB...Já existem pesquisas (Bittencourt, 2013) que analisam a inadequação destes cursos aos educadores do campo, não sendo incorporadas em seu currículo as especificidades da formação de educadores que trabalharão com os camponeses (Molina, 2015, p. 151).

Cabe ressaltar que a tomada de posição contrária à formação dos professores EaD por parte dos movimentos da Educação do Campo se justifica pelo entendimento de que na formação profissional de educadores do campo, especialmente a inicial, existem algumas dimensões que não são possíveis de serem realizadas de forma plena por meio da modalidade a distância. E, portanto, os movimentos entendem que o mero cumprimento de metas quantitativas por meio desta modalidade vai de encontro aos anseios e práticas da Educação do Campo e pior, pode se tornar como fonte de captação de recursos públicos para instituições privadas, elevando cada vez mais o empresariamento da educação.

Para compreender melhor sobre o perfil de formação e a formação EaD no Brasil, basta visitar, Malanchen (2015)³⁵ onde ela apresenta em sua obra as reformas internacionais que contribuíram para o “desenvolvimento, vulcânico, da EaD no Brasil”. A autora “trata de

³⁴ Instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva) e pela Portaria nº 86, de 01/02/2013, Governo de Dilma Rousseff e, alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021 (Ministro Milton Ribeiro-Governo J.M. B).Objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior. Eixos: I Eixo-Gestão e Práticas Pedagógicas; II Eixo-Formação Inicial e Continuada de Professores; III Eixo- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional-IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica.

³⁵ MALANCHEN, Políticas de Formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. Coleção formação de professores)

questões relativas a política de formação inicial de professores da educação básica no Brasil, no período de 1995 a 2006, sendo grande parte de tal política efetivada na modalidade de educação a distância (EaD)” (Malanchen, 2015, p.1), conforme definição existente no decreto de nº 5.622/2005³⁶ (Brasil, 2005a, p.1).

Ainda se tratando do perfil de formação dos professores, em contraposição ao PRONACAMPO, que na época deslumbrava um novo modelo de formação (EaD), o Seminário Nacional de Educação do Campo (2012), encarregou-se de encabeçar algumas reivindicações.

São algumas delas:

Fortalecimento e criação de Núcleos de Estudos e observatórios de Educação do Campo nas universidades e institutos, a fim de realizar programas de extensão, pesquisas, cursos formais, formação continuada de educadores/as, apoiando e construindo, com os sujeitos do campo, a educação da classe trabalhadora camponesa (FONEC, 2013, p.2).

No contexto de luta por Educação do Campo, o III Seminário Nacional do FONEC-2015, trouxe como resultado das reivindicações, alguns avanços, tais como: a necessidade de articulação com vistas ao fortalecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (EdoC), a Pedagogia da Alternância, acompanhamento dos egressos e a defesa do PRONERA no sentido de aumentar recursos, desburocratizar e manter o protagonismo dos movimentos sociais (FONEC, 2015, p.6).

Desse modo, não dá pra falar de avanços na Formação de Professores do campo senão pela via dos espaços e momentos apontados na tese do professor Verdério (2018), Quadro 03 que trata da produção coletiva da Educação do Campo-1997-2017 no Brasil (Verdério, 2018, p.70-73). Tais produções, nos permite reconhecer as conquistas obtidas pelos trabalhadores organizados, bem como dar continuidade às lutas dos povos do campo a favor da permanência e efetividade de Políticas Públicas no âmbito da Educação do Campo.

Dentre as conquistas, cabe destacar,

[...] a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a

³⁶ Que caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didática- pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes” (BRASIL,2005a, p.1).

pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo país afora e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2013, p. 1).

Ao passo que reconhecemos as conquistas a favor da classe trabalhadora camponesa no que tange a elaboração de um modelo de Educação condizente com uma vida digna no campo, reconhecemos também os impactos na formação de professores.

Assim, podemos dizer que a Educação do Campo, produzida coletivamente em seus quase 26 anos de luta e existência no Brasil é uma possibilidade concreta para a transformação da realidade no campo e que vem ao longo dos anos, trazendo inúmeras contribuições que impactaram fortemente a formação de professores do campo, a exemplo do PRONERA, programa responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas da alfabetização ao ensino superior até o ano de 2015 (Brasil de Fato, 2020)³⁷.

Nesse itinerário histórico, os movimentos sociais e sindicais, as universidades seguem firmes na luta pela manutenção e ampliação dos cursos de Licenciatura, Especialização e Mestrado Profissional em Educação do Campo, como forma de garantir a existência dos povos do campo e resistir aos impactos das reformas educacionais na formação de professores.

2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.3.1 Contextualizando as reformas educacionais no Brasil

Partindo da premissa de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels, F; Marx, K. 2007. p.72), o que significa dizer que, no capitalismo, sistema econômico ao qual estamos inseridos, o que prevalece são as ideias da classe dominante. Isso porque, historicamente, a classe burguesa/empresarial sempre atuou fortemente na disputa de projetos a fim de se apropriar dos bens materiais e imateriais/simbólicos produzido pela humanidade. Hoje, no campo da Educação, essa disputa se expressa por meio das reformas educacionais que chegam nos referenciais curriculares (BNCC) e na Formação de

³⁷<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>.

professores (BNCFP), contribuindo para secundarizar e esvaziar a educação da classe trabalhadora.

Assim, para que possamos compreender melhor acerca das reformas educacionais que chegaram por volta da década de 1980 no Brasil e seguem firmes até os dias atuais impactando na formação de professores do campo e da cidade, é extremamente importante compreender o advento do neoliberalismo e suas características marcantes derivadas do capitalismo (privatização de empresas, desregulamentação da economia, reorientação de gastos públicos e abertura ao capital estrangeiro). O referido contexto tem levado a educação pública à inúmeras mudanças e ajustes para atender as demandas de uma “nova era” globalizante que exige cada vez mais dos trabalhadores novos conhecimentos e habilidades.

É nesse sentido que Freitas (1992) reitera dizendo que foi a partir de meados da década de 1980 que o Brasil passou a sofrer as influências de um movimento internacional que procurava redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho (Freitas, 1992, p. 05). Nessa conjuntura, podemos citar o movimento internacional, o qual, o ex-ministro da Educação da Finlândia (Pasi Sahlberg), denominou de GERM-Movimento de Reforma Educacional Global,³⁸ que na época, tinha como meta melhorar a qualidade da educação e foi se constituindo com base em cinco políticas que tinham relação entre si.

Tomando por base o conceito de GERM feito por Sahlberg (2012), é que Hypolito (2021)³⁹ sintetiza as cinco políticas⁴⁰ adotadas pelo então Movimento da seguinte maneira,

1. Padronização da educação – que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos; **2. Foco em disciplinas consideradas nucleares** – tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas; **3. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem** – o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula” as recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho

³⁸ O GERM surgiu desde a década de 1980 e tem se tornado cada vez mais adotado como uma ortodoxia de reforma educacional em muitos sistemas educacionais em todo o mundo, incluindo nos EUA, Inglaterra, Austrália e alguns países em transição. O GERM é frequentemente promovido através dos interesses de agências internacionais de desenvolvimento e empresas privadas através de suas intervenções em reformas educacionais nacionais e formulação de políticas. Disponível em: <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/> acessado em 28/08/2023.

³⁹ HYPOLITO. Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente. Revista Práxis Educacional. (Vitória da Conquista- Bahia), v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

⁴⁰ Ver o texto na íntegra no link indicado na nota 3. O Movimento Global de Reforma Educacional está aqui! | Pasi Sahlberg/2012.

nos processos de avaliação; **4. Uso de modelos de gestão corporativa – modelos gerencialistas, baseados na NGP** – Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano; **5. Políticas de accountability para as escolas** – ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas –, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (Hypolito, 2021, p.4).

Ao analisar as políticas acima, ensejadas pelo GERM, observamos que as mesmas varam numa dimensão global, no entanto, são vistas nitidamente nas políticas educacionais locais por meio da padronização da educação, fortemente influenciada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes-PISA, e expressas por meio dos modelos de avaliação nacional em larga-escala, o que exige dos sistemas educacionais além da responsabilização (Políticas de *accountability* para as escolas) e centralização, uma padronização dos currículos e da formação de professores.

Assim, podemos dizer que um dos marcos desta “nova era” foi o acordo político, firmado através da Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos”, consolidado na Tailândia, em 1990, custeado por governos e organizações multilaterais, como o Banco Mundial junto com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF-e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Contudo, a aprovação desta declaração só intensificou os interesses da classe empresarial e seus financiadores para a implantação das reformas na área da educação, constituídas a partir de um projeto neoliberal de educação.

Marsiglia et al (2017)⁴¹ diz que o programa de educação para todos, foi o responsável pelas orientações ocorridas em toda América Latina e Caribe na década de 1990, correspondendo a “uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às ‘necessidades básicas de aprendizagem’ ” (Marsiglia et al 2017, p.113), e continua dizendo que nos anos 2000, o mesmo foi responsável pela intensificação da tendência da apropriação privada do saber sistematizado na escola pública brasileira.

Ainda nesse cenário, cabe destacar a educação latino-americana e os intelectuais orgânicos da classe que se dividem em quinze (15) organizações empresariais, coalisões entre

⁴¹ Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. de O., & Lima, M. (2017). A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 107–121. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em 08 de setembro de 2023.

grupos empresariais, institutos, fundações, governos, terceiro setor e *think tanks*⁴². A este respeito, Martins (2019)⁴³, traz em evidência as seguintes organizações,

1)Argentina - Proyecto EducAR 2050; **2)Brasil** – Todos pela Educação; **3)Chile** - Fundación Educación 2020;**4)Colômbia** - Fundación Empresarios por la Educación; **5)El Salvador** - Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (Fepade);**6)Equador** – Grupo FARO; **7)Guatemala** - Empresarios por la Educación;**8)Honduras** - Fundación Educativa Maduro Andreu (Ferema);**9)México** - Mexicanos Primero; **10)Nicarágua** - Eduquemos/Empresarios por la Educación; **11)Panamá** - Unidos por la Educación/FUDESPA; **12)Paraguai** - Juntos por la Educación; **13)Peru** - Asociación Empresarios por la Educación;**14)República Dominicana** - EDUCA; **15)Uruguai** - Reachingu (Martins, 2019).

Feito a composição, algumas demandas destas corporações internacionais precisavam ser atendidas, em vista disso é que foi publicado em 1995, pelo Banco Mundial o documento “Prioridades e estratégias para a educação” que propunha a reforma no financiamento da educação, além da estreita relação entre público e privado, consolidação de conteúdos mínimos e protótipo de indicadores de desempenho com vistas a alcançar melhores resultados educacionais. Sobre isso, Altmann (2002) descreve a relação das prioridades,

a) prioridade depositada sobre a educação básica; b) melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa; c) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização; d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar; e) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; f) impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; g) mobilização e

⁴² Think tanks: “os empresários da nova direita organizaram fundações para reunir capital para apoiar e financiar universidades, pesquisas e centros de estudo (Think Tanks) a fim de elaborar projetos políticos nacionais” (MOLL NETO, 2010, p. 69). No caso da educação brasileira, destacamos a atuação de dois Think tanks: o Instituto Millenium e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) ligados ao CEIPE. No ano de 2016 é inaugurado no Brasil o Ceipe, lotado na Escola de Administração Pública e de Empresas (Ebape) da FGV. O Ceipe está vinculado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings. No Brasil seus parceiros são: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA e a Omidyar Network. Compõem o conselho da organização representantes da Fundação Lemann, da Fundação Maria Cecília Vidigal, do Instituto Unibanco, da Aondê Educacional, da Granergia, do Todos pela Educação e representantes da FGV. De acordo com os dados disponibilizados pela FGV, trata-se do primeiro Think tank brasileiro especializado em política educacional que pretende influenciar a organização das políticas nas secretarias de educação no país (PERONI; MENDES, 2020, p. 77).

⁴³MARTINS, Érica Moreira. Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B3aDO0pZczv0i1j38e7Y40YpUzO5hxZ/view> Publicado em: Outubro de 2019. ANDES – SN Acesso em: 01/12/2020.

alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; h) um enfoque setorial; e, i) definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (Altmann, 2002, p. 80).

Corroborando com a autora acima no que se refere as estratégias traçadas para o financiamento das reformas educacionais, bem como a fixação de conteúdos mínimos, Marsiglia e os demais autores chamam atenção quanto ao modelo de educação “para todos”, que prima pelo rebaixamento da formação da classe trabalhadora. Visto que, na medida em que os conteúdos “clássicos”⁴⁴ são selecionados e minimizados, estão sem dúvida retirando toda e qualquer possibilidade de os sujeitos desenvolverem suas capacidades cognitivas de forma plena.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), foi no governo de Itamar Franco, em 1993, que o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal da Educação para Todos contendo um conjunto de diretrizes destinadas ao cumprimento, no período de uma década (1993 a 2003), das resoluções da conferência mundial. Ainda no então governo, especificamente em 1994, iniciou-se o processo de articulação através do Banco Mundial e UNESCO, para implantação do referido programa e definição dos acordos a nível nacional. Sendo conduzidos pelo MEC e apoiados por outras entidades a exemplo da Organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME e Fóruns dos Conselheiros da Educação, Melo (2003), afirma que tal acordo representou um “[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país” (Melo, 2003, p.159). Atestando, dessa maneira que a década de 1990 foi fortemente marcada pelas reformas educacionais e uma sucessão de encontros, conferências, assessoria técnica e uma excessiva produção de documentos sob a influência de programas e organizações internacionais (PISA e OCDE).

De acordo com Martins (2009), em 2005 se reuniram lideranças do ramo empresarial para tratar de questões relacionadas à educação no novo contexto (neoliberal). Na época, uma das argumentações dos empresários é que no Brasil, as políticas até então desenvolvidas comprometiam os interesses dos investidores, em função da baixa qualidade. Foi a partir de então que no ano de 2006, criaram o “Todos pela Educação” corporação empresarial que se pautava na concepção de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do IDEB e instrumentos de avaliação.

⁴⁴ “O clássico é tudo aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Saviani (2013, p.13).

Quando houve a superação do “Programa de Educação Para Todos” pelo “Programa Todos pela Educação”, ficou mais visível o alinhamento e a interferências da classe empresarial (representada pela corporação Todos pela Educação, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e CENPEC) em questões que vão desde à redução dos gastos públicos às reformas curriculares que impactam diretamente nas formações de professores. Cabe ressaltar que os organismos acima mencionados, são alguns dos aparelhos privados que compõem a hegemonia da classe empresarial, e, portanto, hoje se articulam no então “Movimento pela Base Nacional Comum”.

Martins (2009), traz uma breve descrição de como foi constituído o organismo “Todos pela Educação”

[...] É constituída por uma presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de uma Presidência-Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação superior (Martins, 2009, p.23).

Ainda sobre o organismo acima mencionado, aqui no Brasil, o discurso de que os governos não estavam conseguindo executar as políticas educacionais em função da baixa capacidade competitiva do país, foi a principal justificativa utilizada para que as corporações atuassem fortemente e firmasse o “Compromisso Todos pela Educação” por meio de um Pacto Nacional que pretendia alcançar até 2022 algumas metas, a exemplo de: a) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos de idade; c) todo aluno com aprendizado adequado ao ano; d) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; e, e) investimento em educação ampliado e bem gerido.

Ao passo em que assistimos o MEC sendo o indutor das políticas educacionais, de forma permissível com relação a flexibilização das cooperações técnicas e financeira entre público e privado, vemos de forma estratégica e sob a argumentação de parceria, a entrada do Todos pela Educação em órgãos deliberativos como é o caso do Conselho Nacional de Educação-CNE, em setores do executivo e legislativo, a fim de propor as reformas (leis, medidas, etc.).

Tal relação pode ser atestada por meio do Decreto nº6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre:

A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

O referido Plano de Metas foi organizado por 28 diretrizes relacionadas à educação básica, educação superior e profissional tecnológica, devendo ser implementadas pelos Municípios, Estados e Distrito Federal por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE. O qual deve ser assistido de forma técnica e financeira pelo MEC a partir das demandas solicitadas pelo Plano de Ações Articuladas-PAR, organizado em quatro dimensões: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e de apoio escolar; 3) práticas pedagógicas; e, 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos (Ibidem, 2007).

Foi a partir de então, que o PDE e PAR se firmaram como elementos fundamentais para a estruturação do MEC e passaram a constituir a base de todas as políticas educacionais até os dias atuais, no que tange a responsabilização e regulação (princípios do sistema neoliberal). A este respeito, Saviani (2009), faz a seguinte colocação, ” [...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação”. Portanto, com fins de medir o cumprimento das metas, acordadas pelo Plano de Metas e compromisso Todos pela Educação é que o INEP criou em 2007 o IDEB.

Ainda sobre a questão que trata da responsabilização pelo planejamento das políticas públicas educacionais, corroborando com Saviani (2011), Santos (2023), faz a seguinte colocação,

O MEC passou a ser apenas o regulador e avaliador da qualidade da educação, transferindo para o Todos pela Educação, a responsabilidade pelo conteúdo e forma das políticas educacionais e seus desdobramentos na formação de professores e gestores escolares, no trabalho pedagógico, no material didático-pedagógico, na sistemática de avaliação e na gestão escolar. Com a redefinição do papel do MEC, com foco na avaliação, e a reorganização das escolas, com foco na melhoria dos resultados educacionais, a educação pública brasileira passou a ser orientada pela concepção pedagógica neotecnicista, mais uma variante do neoprodutivismo (Santos, 2023, p. 41).

Dessa maneira, não podemos negar que todas as questões colocadas até então, foram incorporadas na agenda da política educacional do país (estados e municípios) tornando as escolas públicas do campo e da cidade submissas ao programa neoliberal que define cada vez mais os rumos da sociedade e da educação. Podemos citar como exemplo a implantação e

implementação do Guia das Tecnologias Educacionais (2009)⁴⁵, documento organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica que utilizou como referências as propostas provenientes do organismo todos pela Educação e a classe empresarial.

Vale ressaltar que, o conjunto de documentos produzidos no governo de Fernando Henrique Cardoso tomaram como referências o bloco de documentos produzidos pelo Banco Mundial e na concepção pedagógica neoescolanovista, conforme aponta Saviani (2011). E tal ideário só aumentou no governo Lula com a renovação de programas mantidos pela dependente relação com o capitalismo financeiro que excitou a proliferação de parcerias público-privadas nos sistemas públicos de ensino neste período (1995-2006), de forma vergonhosa no ensino superior por meio da EaD, conforme aponta Malanchen (2015). Assim, o que parecia ser apenas uma modalidade de ensino ou a popularização do acesso ao ensino superior como forma de efetivar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 no que se refere a qualificação de professores, só cresceu nas duas últimas décadas.

É importante situarmos aqui a elaboração dos planos Nacionais de Educação, como o determinante das diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira. Tendo sua primeira elaboração em 1962 (Governo de João Goulart), sua segunda em 2001 (governo de Fernando Henrique Cardoso) e em 2014 (governo de Dilma Rousseff), sua terceira, que se encontra em vigência atualmente (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva). Nessa trajetória, um dos fatores que nos chama atenção é que todas as versões tiveram fortes influências internacionais, o que acabam tencionando o setor educacional para acelerar algumas metas em detrimento de outras, a exemplo das que estão relacionadas ao currículo e a formação de professores, essa última, obteve crescimento pela via do setor privado e na modalidade a distância, como veremos mais a diante (nessa seção).

2.3.2 BNCC e BNCFP: marcos legais no processo de regulação das reformas educacionais

Mediante a esse contexto de reformas educacionais, alguns marcos legais demarcam a

⁴⁵ O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Por isso, foi organizado em seis blocos de tecnologias: a) gestão da educação) ensino aprendizagem; c) formação dos profissionais da educação; d) educação inclusiva; e) portais educacionais; f) educação para a diversidade e educação de jovens e adultos. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Guia de tecnologias educacionais 2009 / organização Cláudio Fernando André. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2023.

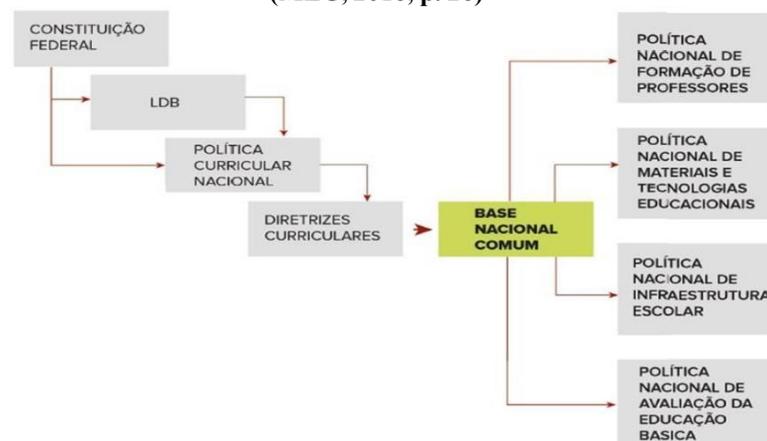
trajetória da educação pública brasileira, a exemplo do surgimento da BNCC, e ligada a ela, a BNCFP como elementos importantes de um conjunto de políticas educacionais que indicam mudanças tanto nos princípios quanto nos objetivos e nos conteúdos, com vistas a alterar a formação inicial e continuada dos professores. Portanto, é extremamente importante conhecer os dois documentos à fundo (BNCC e BNCFP), para que possamos assumir posição crítica frente as mudanças que vem ocorrendo no cenário da educação escolar nos últimos 6 anos, de maneira específica, as reformas curriculares que implicam em outras políticas, tais como: a elaboração de material didático, de formação de professores, de avaliação, etc.

Uma mostra do alinhamento que estamos falando está evidente na versão final (3ª versão) da BNCC (2017). Segue afirmação emitido pelo CNE (2017),

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (CNE, 2017, p. 8).

No entanto, antes mesmo do CNE/2017 fazer afirmação acerca do alinhamento destas duas políticas, a segunda versão da BNCC (2016), em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, já trazia em evidência a formação de professores compondo o conjunto de políticas da base nacional. Segue demonstração abaixo a partir da figura.

Figura 4: Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a BNCC, 2ª versão (MEC, 2016, p. 26)



Fonte: Brasil, 2016, p. 26

A partir de tal figura, podemos constatar que a BNCC não se trata apenas da composição de um documento curricular de “ caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver

ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2018, p.7), mas, de um documento que abarca um conjunto de políticas educacionais que já vem sendo discutida, requisitada e portanto, planejada para integrar o contexto da educação nacional, sob uma concepção de sociedade e de educação com fins de formar pessoas com conhecimentos mínimos, mas específicos para atuar/servir ao mercado capitalista.

Destacamos algumas legislações nacionais que já mencionavam a existência de uma Base Nacional Comum Curricular em conformidade à formação de professores tanto da educação básica quanto para o ensino superior.

Tabela 5: Legislações nacionais e termos ali constantes sobre documentos curriculares (para educação básica e para formação de professores)

Legislação	Data	Expressão utilizada	EB	ES
Constituição (1988)	1988	“plano nacional de educação” (art. 60, 211, 213 e 214)	x	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394, 1996)	1996 2017	“base nacional comum” (art. 26) - texto original de 1996. “base nacional do currículo” (art. 38) - texto original de 1996 “base nacional comum.curricular” (art. 26, 35-A, 36,44 e 62) - redação dada pela Lei n. 13.415 de 2017.	x	
Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE, 2002)	2002	“matriz curricular” (art. 10, 11 e 12)		x
Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005,2014)	2014	“base nacional comum dos currículos”(pág. 115)	x	
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 (CNE, 2015)	2015	“base comum nacional” (pág. 2, 5, 6, 9, 11 e 15)		x
Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto n. 8.752, 2016)	2016	“Base Nacional Comum Curricular” (art. 1 e 12)		x
Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415,2017)	2017	“Base Nacional Comum curricular” (art. 2, 3, 4, 4, 7, 11 e 12)	x	

Fonte: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>

Nesse mesmo sentido, autores como Rodrigues; Pereira; e Mohr (2020), apresentam análises acerca do documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica-BNCFP”: Dez razões para temer e contestar a BNCFP, e sobre seu surgimento, o referido documento afirma que a Base foi criada para atender o disposto na legislação educacional e às deliberações do CNE e à LDBEN. No entanto, é somente a partir do ano de 2017 que apresenta algumas contradições, a exemplo,

Da redação original da LDBEN (Lei n. 9.394, 1996), mencionava apenas que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma *base nacional comum*” (art. 26, grifo nosso). A primeira menção a uma “base nacional comum dos currículos” para a educação básica ocorre apenas em 2014 no PNE (Lei 13.005, 2014, pág. 115). É somente em 2017, 21 anos após a promulgação da LDB, que esta é modificada pela Lei n. 13.415 e passa então a incluir a menção à “Base Nacional Comum *Curricular*” (grifo nosso). Com relação a uma base para a formação de professores, a primeira menção ocorre em 2015 e refere-se a uma “base comum nacional (Rodrigues; Pereira e Mohr, 2020, p.6).

Os autores demonstram que não havia nas primeiras legislações nenhum parecer sobre a necessidade de a base curricular estar alinhada a formação de professores, nem tampouco a outras políticas que demandam materiais de tecnologia, de infraestrutura e de avaliação. Nesse sentido, fazemos referência a ANFOPE, pois muito antes de aparecer a discussão de uma Base Nacional Comum em documentos oficiais, a ANFOPE já defendia a existência de uma Base Comum Nacional, porém com princípios diferentes, centrados na formação de professores e não necessariamente na proposta da Base Nacional Comum Curricular que está em vigência.

Uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador’, a ser aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras, seja no Curso Normal, na Pedagogia ou nas demais licenciaturas (ANFOPE, 1992, p.14).

Ainda sobre o documento BNCFP, os autores Rodrigues; Pereira e Mohr (2020), coloca que não é um documento de fácil acesso pela procura direta em buscadores de internet. Sendo elaborado pelo MEC em 2018 e no mesmo ano enviado ao CNE, logo em 2019 foi interrompido pelo governo de Bolsonaro. Mesmo tendo sido suspensa, algumas questões chamam bastante atenção no que diz respeito a sua autoria, estrutura e conteúdo. Para isso, basta observar que dos seis autores envolvidos, quatro deles tem formação acadêmica e experiência profissional que permite caracterizá-los como pessoas que estão ligados a grupos de reformadores empresariais.

A este respeito Farias (2019), afirma,

A composição da equipe de autores responsáveis pela elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” não nos permite pensar de outra maneira. Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado. (Farias In: Rodrigues; Pereira e Mohr, 2020, p. 8).

Outra questão que chama atenção é a estrutura em que está organizada o documento em estudo (BNCFP). Segue abaixo a demonstração de sumário com 65 páginas.

Figura 5: Sumário da Proposta da Base Nacional Comum Curricular da Formação de professores (BNCFP).

APRESENTAÇÃO	04
I - Estado da arte da formação de professores	10
I.I - Histórico da formação de professores no Brasil	10
I.II - Referenciais docentes no Brasil	16
I.III - Referenciais docentes internacionais	19
II - Visão sistêmica da formação	26
II.I - Formação Inicial	29
II.II - Residência pedagógica	33
II.III - ENADE licenciaturas	35
II.IV - Formação continuada	35
II.V - Estágio probatório	38
II.VI - Plano de carreira e avaliação	39
III - Matriz de competências profissionais	41
Competências profissionais	41
1. Conhecimento profissional	43
2. Prática profissional	45
3. Engajamento profissional	46
A sinergia entre as funções de formação	48
Competências profissionais docentes	49
Competências gerais e específicas	50
Competências gerais	50
Competências específicas	53
IV - Limites e indicações	56
V - BIBLIOGRAFIA	61

Fonte: Brasil, 2018, p.3.

A figura acima, traz a proposta de sumário de forma articulada aos ideários neoliberais, e podendo ser vistas desde os referenciais internacionais as competências. Além do mais, a proposta tanto da BNC-Formação- Resolução CNE/CP nº 2/2019 quanto da BNC-Formação Continuada – Resolução CNE/CP nº 1/2020 se fundamentam em concepções minimalistas de

educação para a formação de professores, ambas são defendidas pelo Movimento pela Base, contrariando, dessa maneira os princípios da ANFOPE.

Das dez razões apresentadas por Rodrigues; Pereira; e Mohr In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (2020, p.11-29), todas justificam o retrocesso que levam a “temer e contestar” a BNCFP. Destas, faremos destaque a algumas, por considerar relevantes ao estudo em questão, principalmente aos impactos que a educação pública e os professores vem sofrendo.

Iniciaremos pela *1ª razão*, pois nesta, os autores apontam a responsabilização dos professores pelo sucesso e fracasso da educação, o que para Tardif (2013) essa lógica de culpar os docentes é uma das consequências das reformas educacionais e que vem causando desgaste moral aos profissionais, ao passo que gera “[...] um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhado de uma falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que conduz a um desânimo face a sua tarefa e uma impressão de inutilidade social”(Tardif, 2013, p. 567); já na *3ª razão*, tem relação direta com as ideias relacionadas à Teoria do Capital Intelectual, originado a partir da Teoria do Capital Humano⁴⁶ que reconhece o conhecimento como principal fator para a produção e desenvolvimento econômico na sociedade atual. Em âmbito educacional, chega a ser considerada como senso comum ou chavões. A este respeito, o texto da BNCFP, expressa nos primeiros parágrafos:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidades e valores. A revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento trouxeram a educação para uma posição estratégica na agenda do desenvolvimento sustentável (MEC, 2018, p. 4).

A partir de então, temos a confirmação de que a educação brasileira está sendo moldada/reconfigurada sob a influência do capital e gerida pelo modelo organizacional das empresarial e das demandas tecnológicas que impõem novos processos informatizados. E como exemplo, podemos afirmar de acordo com Peroni (2015), que o estado continua como o principal responsável pelo acesso à escola, onde mais de 80% das escolas são públicas, porém quem controla a formação, as rotinas, o conteúdo pedagógico e a gestão são definidos por instituições privadas. É, portanto, nesse sentido que vemos o desmonte do Estado, que antes era

⁴⁶ O surgimento da Teoria do Capital Humano tem relação, sobretudo, com o desenvolvimento de trabalhos de Theodore W. Schultz e Gary Becker, a partir dos anos de 1950, na Universidade de Chicago. Para Schultz, o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, por consequência, das taxas de lucro do capital (Santos, 2004).

o responsável pela gestão das políticas educacionais, hoje está submetido ao empresariado.

Na 4ª razão, contrariando as DCN's (2015), que propunha avanços, além do reconhecimento da docência, valorização do magistério e condições de trabalho, a ampliação dos campos de conhecimento e estudos, tais como [...]“questões socioambientais, éticas, estéticas e relativa à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (CNE, 2015, p.5), a BNCFP traz questões como progressão e bonificação atrelado ao desempenho nas avaliações. De maneira tal que, ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e formação continuada e estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliação e aumentos salariais” (MEC, 2018, p. 21–22). Afirma ainda que,

avaliações irão regular a habilitação para docência, o ingresso na docência e a progressão na carreira: “os referenciais podem ser usados como mecanismos de ingresso na carreira docente e seleção de professores, sendo combinados a processos de certificação ou avaliação no final da graduação ou no início da carreira docente” (MEC, 2018, p.22).

A 5ª razão trata das avaliações em larga escala como forma de regular os processos educacionais. Assim está indicado no texto de introdução da BNCFP, quando se refere as avaliações em larga escala tanto as internacionais quanto as nacionais, ambas são importantes para gerar dados que servirão para monitorar o êxito das políticas educacionais e analisar os fatores que afetam seus resultados. Contudo, mediante a realidade complexa do fenômeno educativo, sabemos que são inúmeras as questões que afetam a educação básica do país, no entanto, não há um consenso entre os pesquisadores e estudiosos da área da educação, de que este levantamento seja feito apenas pela via dos resultados em testes padronizados.

Outra questão de grande relevância para os pesquisadores da educação, é que no documento que deu origem a BNCFP, a BNCC, não possui referências teóricas e metodológicas. No entanto, em suas três versões as autorias estão sempre ligadas com o trabalho do MEC, CONSED, UNDIME e pelo Movimento pela Base (organizado, sobretudo, pelo grupo Todos pela Educação).

É importante conhecermos quem são os parceiros, apoios e mantenedores institucionais que conduzem as principais reformas da educação atualmente. Para isso Rodrigues; Pereira; Morh (2020, p.19-20) apresenta as quatro figuras a seguir,

Figura 6: Parceiros do CONSED (<http://www.consed.org.br/parceiros>)



Figura 7: Parceria institucional da UNDIME (<https://undime.org.br/>)



Figura 8: Apoio institucional do Movimento pela Base (<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>)

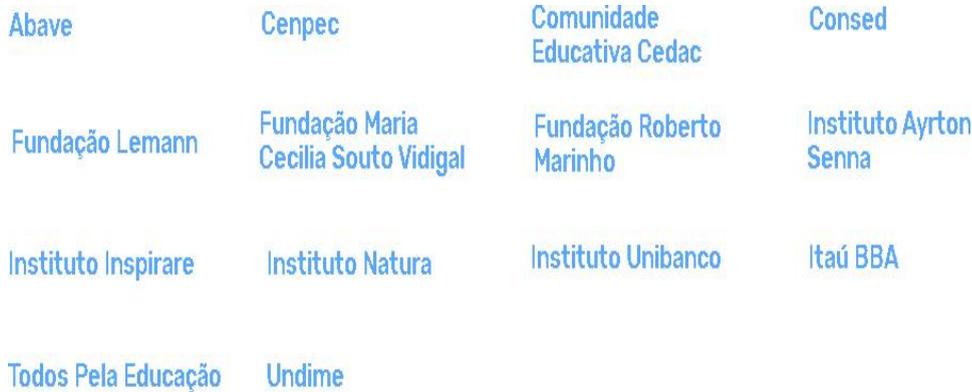


Figura 9: Mantenedores e apoiadores do Todos pela Educação (<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>)



Todos os parceiros, apoiadores e mantenedores acima, atuam na padronização e avaliação em larga escala a partir de interesses empresariais, podendo interferir na carreira docente e revisão salarial como tem sido feito na Austrália. É a partir desta referência, que a BNCFP pretende atuar para avaliar os níveis de carreira docente. A exemplo,

Os referenciais podem orientar os sistemas educacionais a respeito do que deve ser desenvolvido no início da carreira docente, durante os períodos chamados de início, e ao longo dela, o que inclui programas de treinamento e mentoria no início, mecanismos de certificação após o probatório, *sistemas de avaliação atrelados ou não à progressão na carreira e mudanças salariais e processos de formação continuada e desenvolvimento profissional* (MEC, 2018, p. 22–23, grifo nossos).

Na 10ª razão, os autores trazem uma crítica a formação de professores que será baseada em competências, a este respeito a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Os artigos 3º e 4º trazem fortes evidências no que se refere ao alinhamento da BNCC e BNCFP e as dimensões que por vezes descreve as incumbências dos professores, sendo este sujeito, o “responsável pelo próprio desenvolvimento profissional”.

Segue os artigos para devida constatação,

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento

profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (MEC, 2019, p.2).

Vale destacar que o termo competências vem sendo bastante emblemático, tanto nos currículos quanto nas formações de professores. A este respeito, Macedo (2019) faz a seguinte colocação,

É verdade que o termo competência é bem conhecido de educadores em muitas e diversas acepções, nos desdobramentos da racionalidade tylerianos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional pós-1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da Unesco, especialmente o Relatório Delors. [...] Sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica [...] O uso espreado da noção de competência nos currículos nacionais não pode, portanto, ser deslocado do contexto em que a OCDE busca ampliar sua governança, não apenas por números e comparações, mas também por conceitos (Macedo, 2019, p. 47).

A autora acima evidencia a forte influência da OCDE que utiliza PISA como uma de suas principais ferramentas para manter a governança em termos das avaliações nacionais. Portanto a BNCC E A BNCFP trazem não apenas em números, mas também em semelhanças item por item o alinhamento das competências daquilo que se espera que os alunos aprendam na educação básica e aquilo que se espera que os professores aprendam nas formações de professores e ensinem nas escolas.

Tabela 6: Segue, portanto, o comparativo das competências entre os dois documentos (BNCC e BNCFP).

Competências da BNCC	Competências da BNCFP
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrerá abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da promoção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal visual, sonora e digital para expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizada na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado em si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver autoconhecimento e o autocuidado nos alunos.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, /seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>

Figura 9. Competências gerais presentes na BNCFP e na BNCC.

A partir de tais quadros comparativos, só se confirma o alinhamento de ambos, os documentos, visivelmente do início ao fim nas dez competências. No entanto, há muitas controvérsias a começar pelo processo de elaboração da BNCFP, por não trazer efetiva participação dos professores nem circulação para consulta pública. Outra questão que Farias (2019), aponta está diretamente relacionada a um modelo fechado, analisada a partir de um grupo de pensadores que focam apenas em resultados, sem deixar brechas para que a formação de professores seja pensada a partir de outros vieses (complexidade do ensinar, diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente este profissional (Farias, 2019, p.163).

2.3.3 Impactos na formação de professores

A disputa de projetos históricos desvela para nós, que a educação pública vive em permanente disputa, de maneira específica podemos citar os currículos e a formação de professores que tem sido devorados pelos interesses privados.

É nesse contexto das reformas educacionais estabelecidas pelos reformadores empresariais da educação, que a BNCC e a BNCFP vem sendo muito bem assentada, o que representa para nós, trabalhadores da educação, que o cerco está ficando cada vez mais delineado e portanto, já podemos ver alguns possíveis impactos na formação de professores a partir da padronização curricular, da privatização e do controle ideológico.

No que se refere a *padronização curricular*, podemos afirmar que esta, se deu a partir da elaboração e aprovação da BNCC (2017), pois até então, não existia um currículo rígido e alinhado a uma política de avaliação e responsabilização das escolas e professores por seus resultados. A este respeito, Freitas (2018), diz que o Brasil cumpre e cumprirá seu papel na padronização da educação em uma escala mundial, através das bases nacionais comuns curriculares, além de testes em larga escala e responsabilização (Freitas, 2018, p.9-12).

Quanto a *privatização*, esta, que vai na direção das políticas públicas educacionais, na medida em que o privado é o setor responsável pela seleção dos conteúdos e sua forma, trazendo fortes contradições na trajetória da construção de uma sociedade humana e educação pública para a classe trabalhadora. A este respeito, autores como Verger; Zancajo; e Fontdevila (2016) nos ajuda a compreender que existem algumas categorias específicas a cada contexto. Portanto, segue algumas destas categorias,

1. Privatização educativa como parte da reforma estrutural do Estado, em que são indicados os exemplos do Chile e do Reino Unido, como modelos amplos de caracterização das políticas neoliberais na educação, como são já conhecidos;
2. Privatização como reforma incremental, à medida que são políticas que vão sendo implantadas não como uma ampla reforma, com aspectos abrangentes e estruturais, mas são políticas subnacionais que vão sendo desenvolvidas de modo gradual e que, aos poucos, podem ir transformando significativamente o sistema de educação pública. Como ocorre, segundo o estudo, no Canadá, Colômbia e EUA;
3. Via nórdica de privatização. Embora com variações de intensidade e abrangência, algumas políticas neoliberais podem ser observadas na Dinamarca, Noruega, Finlândia e Suécia, mais fragilizadas, devido aos traços fortes de um Estado de Bem-estar Social, com boa redistribuição social e econômica, com ações firmes nas políticas sociais e de educação;
4. Privatização a partir de parcerias históricas do público e do privado. Os autores citam a Holanda, Bélgica e Espanha, países onde as matrículas

privadas apresentam taxas significativas, assim como setores educacionais privados com fundo público. Em certos aspectos, o Brasil poderia ser incluído nas características desse grupo. Em geral, são sociedades que tiveram forte presença histórica de instituições religiosas na educação;

5. Privatização “por defeito” e escolas privadas de baixo custo. Diz-se por defeito para iniciativas que, em geral, surgiram por ato de algum empreendedor individual ou de pequenos grupos que, por deficiência de ação do setor público, viram-se “obrigados” a encontrar soluções. No entanto, essas experiências se alastram por vários países da África, Ásia, América Latina e Índia. São experiências atualmente apoiadas por organismos internacionais e por instituições destacadas, como a Pearson Education, Banco Mundial, e outros fundos privados;

6. Privatização pela via do desastre. É uma trajetória que tem sido usada em contextos de catástrofes ou crises profundas, tanto provocadas por acidentes naturais como por conflitos armados e outras ações humanas, tipo a devastação da natureza como a que pode ter provocado a aparição do COVID-19 para humanos. Um exemplo muito emblemático é o caso do furacão Katrina em New Orleans. Após a tragédia do furacão, praticamente toda a infraestrutura do sistema público escolar ficou devastada e a solução encontrada pelos governantes foi reconstruir o sistema a partir da lógica das Charter Scholes, um tipo de escola pública com gestão privada, muito difundida nos EUA e Chile (Verger; Zancajo; e Fontdevila, 2016).

No Brasil especificamente a categoria que mais se assentou nos últimos três anos foi a última (nº 6), visto que no contexto da pandemia da Covid19 contribuiu para o aumento do uso das tecnologias, ação esta, que já vinham sendo gestadas desde a chegada das políticas neoliberais (anos de 1990) e mencionada por Malanchen (2015), ao fazer referência ao debate sobre a EaD no Brasil, sob as influências da Unesco e do Banco Mundial para a efetivação de políticas e estratégias para a formação de professores a distância.

Vale destacar que no contexto da pandemia, houve inúmeras parcerias entre o público e o privado na tentativa de fortalecer o ensino remoto, de elaborar referenciais curriculares estaduais e municipais, bem como investir em formação de professores a partir da BNCC. Nesse sentido, Hypolito (2020), sustenta que todas as iniciativas tiveram o total apoio e investimento da Fundação Lemann, que tem presença garantida no Movimento pela Base e no Todos pela Educação. Na época, a Lemann realizou um investimento de 3 milhões de dólares para projetos tecnológicos, através da fundação parceira Omidyar Network (filantropia) para a implantação de uma plataforma digital (google.org) sob a responsabilidade da Nova Escola para a produção de planos de aula sob o enfoque da BNCC (Hypolito, 2020, p.12-13).

E por fim, podemos mencionar o *controle ideológico* e a maneira de como este vem dominando as ideias da classe trabalhadora, por meio do setor privado com as investidas em cursos de formação de professores.

Nesse sentido, ainda se tratando dos impactos trazidos pelas políticas neoliberais e reformadores da educação pela via das Instituições Educacionais Superiores privadas na

modalidade de Educação a Distância, Taffarel (2023)⁴⁷, traz alguns dados que representam os cursos de formação de professores a nível nacional, com grande destaque para os setores público e privado e nas modalidades presencial e educação a distância.

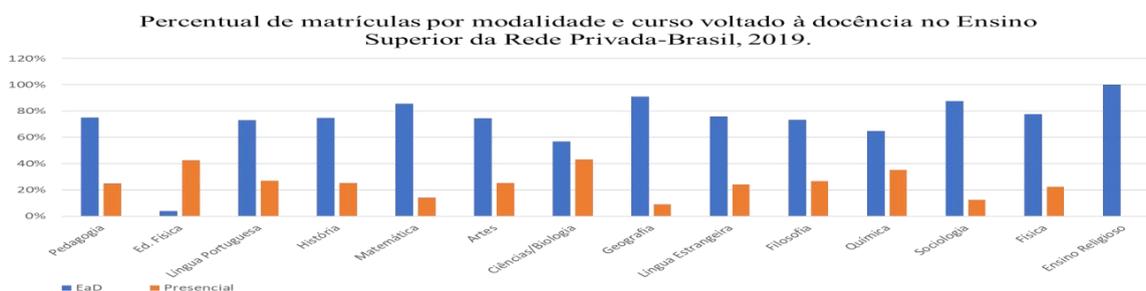
Tabela 7: cursos de formação de professores no Brasil, 2023.

REGIÃO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD	
NORTE	799	56	195	2422	3472
NORDESTE	1465	219	621	4086	6391
CENTRO-OESTE	405	81	329	2059	2874
SUDESTE	783	140	2054	3057	6034
SUL	525	86	612	1925	3148
TOTAL	3977	582	3811	13549	21919

Fonte: Sistema e-mec (abril/2023) -dados coletados e organizados por Matheus Lima de Santana.

Ainda sobre o controle ideológico, e a maneira como este chega nas formações de professores, o gráfico abaixo mostra o percentual de matrículas por modalidade e curso voltado à docência no Ensino Superior da Rede Privada. Afirmando, dessa maneira, os altos investimentos do setor privado na educação pública.

Figura 10: percentual de matrículas por modalidade e curso voltado à docência no Ensino Superior da Rede Privada- Brasil, 2019.



Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo da Educação Superior. Elaboração: Todos Pela Educação. Disponível: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/formacao-de->

⁴⁷Escola da Terra IFPE. Slides da Aula magna com Gaudêncio Frigotto e Celi Taffarel, 22 e 23/09 de 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-promove-aula-magna-de-escola-da-terra-2023>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

professores.html. Acesso em 02 de outubro de 2023.

É nesse sentido que Taffarel (2023)⁴⁸ faz a crítica a formação de professores e aos cursos de licenciatura de modo geral, apontando as nove (09) tendências do modelo neoliberal.

(1) Privatização, empresariamento, parceria público-privado, disputa de fundos públicos; (2) Marco Legal, relacionado a lógica do capital, divisão dos currículos de formação. (3) recuo teórico, rebaixamento teórico, assalto a subjetividade humana; (4) à distância; (5) sem integrar ensino-pesquisa-extensão; (6) despolitização, sem organização política; (07) ideologias da classe dominante – meritocracia, conservadorismo, fundamentalismo, negacionismo e extremismo; (08) não inserção em movimentos de luta social - recuo da consciência de classe; (09) regulamentação da profissão (Taffarel, 2023).

Diante dos dados alarmantes e das tendências neoliberais, os quais, são representados pela crescente mercadorização da educação, podemos citar outras ocorrências recentes que impactaram na educação pública, especificamente as duas estruturas que desenvolviam a Educação do Campo e a formação de professores, a exemplo do 1) Ministério do Desenvolvimento Agrário -Incra e Pronera; 2) Ministério da Educação-SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em 2020, com o desmonte dessas estruturas, o governo Bolsonaro ataca para retirar a educação dos povos do campo por meio do decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Na recomposição, o governo extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando a continuidade do PRONERA (responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas da alfabetização ao ensino superior até 2015).

No campo da educação, essa é a real expressão da demarcação de espaço/ disputa de projeto neoliberal. O que para Taffarel (2022), é sintetizado a partir de cinco âmbitos da luta de classes, por exemplo:

1) A disputa dos fundos públicos orçamento da união. Financiamento da educação; **2)** A disputa das leis, diretrizes – aparato legal (BNCC, reforma do ensino médio, etc.); **3)** A gestão – Público-Privado, antidemocrático; **4)** O ataque aos/as professores/as: formação carreira, salário, Condições de trabalho, Organização. Seguridade social: Assistência, Previdência Saúde; **5)** A disputa teórico metodológica – rumos da formação humana – o assalto a subjetividade humana – as fundamentações teóricas de

⁴⁸TAFFAREL, C.N.Z. II conferência Livre preparatória das COMED, COEED, E CONAEE na Terra da Liberdade.28 de setembro de 2023. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Xzzz-ECcEYU&ab_channel=WebTVUndimeBahia. Acesso em 30 de outubro de 2023.

diretrizes e currículos (Taffarel, 2022).

Em meio as contradições que ocorrem no movimento do real da sociedade, é notável a disputa de projetos que chegam à educação, hoje, visto por um lado, através da imposição das políticas educacionais conduzida pelos reformadores empresariais que não medem esforços para assumir o controle total dos referenciais curriculares e da formação de professores que implica na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo e da cidade. Por outro lado, seguem firmes na contramão da história, os trabalhadores da educação, impulsionados pelos movimentos sociais, sindicais de luta e organizações científicas (ANFOPE, FONEC, CNT, MST, MPA, ANPEd, Universidades etc.) em busca de construir outros caminhos de superação em âmbito político e pedagógico da educação da classe trabalhadora.

Após 6 anos de retrocessos, 2023 traz uma nova conjuntura política (Governo Lula), e nesse contexto, a Educação do Campo pela clareza do seu projeto histórico, construído ao lado dos movimentos sociais e sindicais de luta, segue resistindo ativamente na busca de estratégias para além do capital. Portanto, o referido modelo de educação, reivindica as seguintes pautas: revogação da BNCC, BNCFP e a implementação urgente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, sendo esta, a que mais se aproxima dos princípios e das matrizes teóricas que dialoga com a educação da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Na próxima seção, no intuito de construir outras matrizes políticas e pedagógicas que complementam a formação de professores do campo, traremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no sentido de superar as lacunas do debate em questão.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A consciência dos *problemas* é um ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e, como eles resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise das estruturas, as ciências serão um instrumento indispensável. A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como os conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade da práxis histórica onde receberão o seu pleno significado humano. A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e os meios que tornem possível a atividade comum intencional (Saviani, 2008, p.87).

Após passar por várias elaborações acerca da formação de professores no contexto da educação do campo (Marcos legais: Política Nacional de Formação Continuada de Professores; Contribuições da Educação do Campo para a formação de professores do Campo; Reformas educacionais no Brasil e os impactos na formação de professores do campo), é importante reconhecer, que embora a concepção da Educação do Campo com seus princípios e diretrizes consiga realizar uma boa descrição e adentrar na prática das formações de professores, possui algumas limitações.

De acordo com Santos (2013),⁴⁹ no processo histórico da Educação do Campo, tais limitações estão relacionadas as influências das Pedagogias de esquerda, e que nem sempre são revolucionárias, tampouco fundamentadas no materialismo histórico-dialético, e que sofrem influências das pedagogias escolanovistas e princípios relativistas que adentra no campo da educação e da formação de professores do campo de forma rasa. Nesse contexto, o autor se refere as Pedagogias da Prática (Arroyo), Popular (Freire), da Alternância (Gimonet) e as pedagogias dos movimentos sociais sem descaracterizar a especificidade e a importância histórica dessas teorias na luta dos movimentos sociais, mas, que em grande parte são indiferentes ao saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade, em defesa dos saberes práticos do cotidiano. E para avançar numa formação sólida é preciso ter uma base teórica consistente. É, portanto, nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica vem complementar.

Por isto, discutiremos nessa seção, a formação de professores, trazendo como indicativo os posicionamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, por se tratar de uma teoria pedagógica consistente que se contrapõe aos modismos que vêm hegemonizando o campo da educação e, por consequência produzindo o esvaziamento teórico, a negação do ensino e do saber sistematizado.

Para dar conta de compreender e intervir na realidade concreta, tendo a educação como ponto de partida e ponto de chegada é indispensável a apropriação de uma teoria pedagógica revolucionária, que dialogue com os princípios da educação da classe trabalhadora e com a formação humana que esteja conectado ao debate da questão agrária, da questão agrícola e da materialidade de origem da Educação do Campo.

É nesse sentido, que a Pedagogia Histórico-Crítica, por se tratar de uma teoria verdadeiramente crítica, pretende direcionar o trabalho em questão, por meio de alguns

⁴⁹ SANTOS, Claudio Félix dos. O “aprender a aprender” na formação de professores do Campo. Uesb, Autores Associados, 1ª Edição, 2013.

momentos inerentes a este modelo, a começar pela aproximação com o objeto de estudo que trata da formação de professores, incorporando a essência da educação a partir da compreensão da natureza e especificidade da educação e a função social da escola, também é fundamental a crítica aos problemas do campo educacional e das teorias hegemônicas.

Dessa maneira, os professores e professoras do campo terão clareza da problemática que os envolve no âmbito educacional (prática social) do ponto de partida ao ponto de chegada, passando da síncrese (visão caótica do todo) à síntese (rica totalidade de determinações e de relações numerosas), pela mediação da análise (Saviani, 2017).

2.4.1 Natureza e especificidade da educação e a função social da escola⁵⁰

Portanto, ao falarmos da formação de professores das escolas do campo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, não podemos deixar de citar o texto de Saviani (2013) que trata “Sobre a natureza e a especificidade da educação.” No seu texto, o autor inicia destacando a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e para que possamos compreender a natureza da educação, se faz necessário compreender a natureza humana, pois diferentemente dos animais que se adaptam a natureza, os seres humanos na busca de garantir sua sobrevivência adaptam, por meio do trabalho, a natureza a si.

Na gênese de todas as relações humanas quem determina e condiciona a vida é o trabalho. E nesse processo de transformação do homem e da natureza, ressalta-se que “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2013, p. 11).

É, pois a partir de tais compreensões que surge a necessidade de conhecer o processo de formação do homem enquanto sujeito social que produz sua existência, e para isso, se faz necessário partirmos da ideia de que o ser humano não nasce pronto e não vive isoladamente, mas que passa por um complexo processo de formação ao longo da sua vida. Nesse sentido, o ser humano é compreendido como um ser social que se constrói historicamente e que a formação humana é resultante da ação humana através do trabalho. O que para Marx (2004), “O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua

⁵⁰ Síntese parcial apresentada nos Anais do Encontro baiano de Educação do Campo. Educação do Campo e Agroecologia: Lutas, Resistências e Emancipação Humana-V. nº 1, 2022. ISSN-2525-4847. Disponível em: https://fb9959d418754fe8a86016f626319f49.filesusr.com/ugd/97c546_8e3cdaea265f41f38f1ed389ee853506.pdf

própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (Marx, 2004, p. 36).

Não se pode negar que o desenvolvimento da existência humana acontece por meio da garantia de seu sustento material e da produção cada vez mais complexa dos bens materiais, processo este que Saviani fundamenta-se no materialismo histórico e dialético especificamente em Marx⁵¹ para tratar do “trabalho material” e sua antecipação dos objetivos da ação em forma de ideias. Desse modo, a capacidade de formular uma ideia significa que o homem representa em pensamentos os fenômenos de que a sociedade vive e consome; e para consumir depende da produção, isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração que nela vive cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (Konder, 2000, p. 112).

A partir de tais entendimentos, Saviani (2013), descreve outra categoria da produção, a do “trabalho não- material” como sendo:

A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não-material (Saviani, 2013, p.12).

Nesse sentido, apoiando-se em Marx (1978), o autor acima assenta a natureza da educação, distinguindo o trabalho não-material em duas modalidades, sendo a primeira explicada por ele da seguinte forma: “temos produtos que se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos,” existindo nesse caso um intermédio entre a produção e o consumo, isso ocorre em decorrência da autonomia que existe entre o “produto e o ato de produção.” Já a segunda modalidade se refere às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, nesse último não ocorre o intervalo antes observado. Exemplo disso é a aula que requer ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, de modo que “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. O autor conclui afirmando que a educação está nesta segunda modalidade, porém a mesma não se limita ao ensino, integrando dessa forma a natureza própria do fenômeno educativo.

Após a compreensão da natureza da educação, concluímos que a mesma pertence ao trabalho não- material, assim, seguiremos em direção da especificidade da educação, pois aquilo que a natureza não garante deve ser produzido historicamente pelos homens.

Seguindo essa linha, Saviani explicita que:

⁵¹ MARX, K. (1978). Capítulo VI (Inédito), O Capital. São Paulo, Ciências Humanas, livro 1.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. E que o trabalho educativo é o responsável pela produção direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2013, p.13).

Desse modo, a singularidade da educação diz respeito a apropriação dos elementos culturais (os clássicos)⁵² que precisam ser assimilados pelos homens para que estes se tornem humanizados, porém, sem deixar de lado os meios que ajudam a desenvolver o trabalho pedagógico, a exemplo dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos.

Nesse sentido, a escola se configura como uma instituição privilegiada “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”(Saviani 2013, p.14), bem como um “instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere de fato na prática social (e não na prática cotidiana)” contribuindo para que os indivíduos das camadas populares ao invés de mergulhar numa imensidão de informações caóticas, possam avançar significativamente por meio do saber elaborado (ciência), para superação de sua condição de dominado.

A este respeito, Abrantes e Martins (2007), concordam dizendo que,

[...] Um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito debater como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água (Abrantes e Martins 2007, p.320-321).

Desse modo, a função social da escola é a de proporcionar os meios que permitam o acesso aos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, de início o saber ler, escrever, contar e compreender os elementos básicos das ciências naturais e das ciências sociais. Nessa direção, Saviani (2012), faz a seguinte afirmação:

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se oculta sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2012, p. 2).

Ainda sobre a função social da escola, o referido autor continua dizendo,

[...]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 se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao Primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser

⁵² O clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (Saviani, 2013, p.13).

assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico” (Saviani, 2013, p.13).

É nesse sentido que reside a afirmação da função nuclear que a escola possui, a de atuar como mediadora a fim de superar o saber cotidiano (espontâneo), pelos conhecimentos historicamente sistematizados (científicos). Contudo, para a efetivação de tal superação, cotidiano para o científico, a presença do professor é considerada indispensável, sendo este, o sujeito que já passou por formação específica e por esse motivo, tem as condições objetivas para conduzir a aprendizagem, de forma planejada, o que Vigotski (1935/2010) apud Leontiev (2001), chama de “par mais desenvolvido.”

2.4.2 Formação de professores na perspectiva histórico-crítica

Após a compreensão da natureza e especificidade da educação e a função social da escola, a Pedagogia Histórico-Crítica já comprovou sua importância não só na busca e defesa de escola pública de qualidade para a os filhos e filhas da classe trabalhadora, mas também tem sido uma direção para a formação de professores. Isso, por estar pautada num modelo contra hegemônico, que se opõe radicalmente às pedagogias do ‘aprender a aprender,’⁵³ das políticas educacionais embasada numa concepção empresarial.

A este respeito, Duarte (2011), expressa, dizendo,

Exige de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classe e, portanto, perante a luta entre comunismo e o capitalismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classe não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (Duarte, 2011, p. 7).

Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2013, p.97-105), ao discutir formação de professores a partir da contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica fala das contradições para atuação do professor na prática social e nas práticas postas pelas pedagogias do “aprender a aprender” que perpassa pela alienação e negação do conhecimento como necessidade ontológica para compreender a realidade, onde “o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições

⁵³ “Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI. Duarte, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ED. VER. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

objetivas de realização de sua atividade” (p.98). Portanto, segue afirmando que a formação profissional, especificamente, o professor em formação inicial e continuada deve tomar como guia a organização intencional dos conteúdos em sua forma mais desenvolvida para atender os complexos processos que a realidade objetiva/prática social demanda.

Nesse sentido, o desafio maior acontece na prática pedagógica (tipo específico da prática social), sendo necessário situar, de partida a realidade concreta, a qual estão submersos os professores e professoras das escolas públicas (precárias condições de trabalho, rebaixamento teórico, desvalorização salarial e culpabilização pelos resultados) em função de um modelo gerencialista.

Portanto, é impossível tratar de formação de professores numa perspectiva crítica e não mencionar as tendências hegemônicas que mais têm contribuído de forma intencional para o sucateamento da educação pública e a precarização do trabalho docente. Duarte (2011), ao tratar do lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos, deixa evidente no discurso oficial contemporâneo (p. 52-81), alguns exemplos que ratificam a intenção dos atores do capital mundial para com a educação pública e o nível de formação idealizado para a classe trabalhadora e seus filhos.

A este respeito, o relatório para a UNESCO, contendo as diretrizes para a educação mundial para o século XXI, elaborado em 1993-1996 por Jacques Delors e publicado no Brasil em 1998, com total apoio do Ministério da Educação, retrata bem a educação sob o amparo do capital. Expresso pelo seguinte objetivo,

Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado pelo Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (Delors, 1998, p.10).

Essa convicção expressada pelo então ministro da época, Paulo Renato Souza, contribuiu para que a política educacional, nos moldes do capitalismo fosse tão levada a sério no governo de Fernando Henrique Cardoso, de maneira tal, que a palavra “repensar a educação brasileira” colocou nas mãos dos empresários, os rumos da educação brasileira naquele momento.

Nesse contexto, a educação ocupa uma importante função (qualificação e controle ideológico), definida por Freitas (1995), como a “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração” (Freitas, 1995, p.126). O fato é que esse processo, traz algumas contradições para o próprio capitalismo, visto que, ao mesmo tempo em que precisa ofertar educação ao “novo trabalhador” para atender ao mercado, restringe-o, para que o mesmo

não tenha acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos ao ponto de dificultar sua exploração.

Atravessado por essas contradições, o saber tem sido alvo de disputa na sociedade capitalista e, portanto, “constituído como um meio de produção”, atesta Saviani (1997a), ao mesmo tempo em que faz menção a escola básica e a socialização dos conhecimentos desde o início da sociedade burguesa.

De modo que,

Os economistas tinham clara consciência, de um lado, que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas (Saviani, 1997a, pp115-116).

Percebemos, dessa maneira, que o sistema capitalista desde seu surgimento atua de forma intencional para se perpetuar no controle. A este respeito, corroboramos com Freitas (1995), e Saviani (1997), que deixam evidente no discurso contemporâneo do lema “aprender a aprender” que a educação, nesse sistema, desempenha um papel importante no controle ideológico da classe trabalhadora, para com isso, formar para adaptação aos novos padrões de exploração. Porém, apenas com mínimo necessário para participar desse modelo, de forma servil.

Nesse contexto, a educação pensada pelas elites segue firme e com as mesmas intenções (oferecer educação minimalista) tanto nos currículos quanto nas formações de professores, visto que estas, têm se dado de maneira esvaziada teoricamente, aligeirada e em sua maioria oferecida a distância pelas plataformas digitais. Tudo isso, para atender a finalidade primeira do sistema, que é manter o domínio da classe trabalhadora (controle ideológico), oferecendo uma educação minimalista para atuar numa sociedade mercadológica.

A este respeito, Freitas (2019), nos ajuda a compreender a partir das reformas educacionais, ocorridas na década de 1980 para cá, reformas estas, que tem ocasionado além do aumento das propostas educacionais que defendem as regras disciplinares mais duras (militarização de escolas e escolas sem partido), a imposição de um currículo centrado em competências e habilidades (BNCC) e uma proposta de formação vazia de teorias críticas e conteúdos científicos que possibilite a elevação da capacidade crítica, teórica e metodológica dos professores e professoras das escolas públicas.

Sob a influência das reformas educacionais, cabe ressaltar que nas últimas três décadas a educação pública buscou adaptar-se aos novos modelos/padrões da globalização, motivo este, que tornou o debate nas formações de professores bastante hegemonizado em torno das pedagogias do “aprender a aprender”. A este respeito, Duarte (2011), se coloca afirmando que

o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo possuem oposições e conflitos em seu interior, no entanto, tem em comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, negam o ensino e o saber sistematizado.

E para superação desse modelo negacionista, Saviani (2000), nos convida para a construção de um plano emergencial e corajoso que possa reverter a situação do ensino brasileiro, da formação de professores e o déficit acumulado ao longo da história, de modo que,

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúdico, corajoso, arrojado que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadora de vontade política para enfrentar o problema. E nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação (Saviani, 2000, p.32).

Portanto, como possibilidade superadora dessa conjuntura que se acentuou com as políticas neoliberais (década de 1990), impulsionando as reformas educacionais e modismos teóricos no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica é um caminho perseverante para se atingir uma formação de professores do campo que esteja pautada em uma concepção de educação humana, comprometida com um projeto histórico da classe trabalhadora, não permitindo, dessa maneira que caiba na Educação do Campo qualquer projeto.

Considerando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores, buscaremos, na próxima seção fazer uma análise e contextualização dos dados da realidade e as possibilidades superadoras acerca do trato com o conhecimento nas formações de professores das escolas do campo no município de Teofilândia, Bahia.

3. ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS DA REALIDADE CONCRETA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA-BA E AS POSSIBILIDADES SUPERADORAS A PARTIR DA PHC

A fim de atender o objetivo geral desta pesquisa, realizaremos nessa seção, a sistematização dos dados da realidade concreta sobre a formação de professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia, identificando em quais momentos/espços acontecem as formações continuadas e quais as possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, por compreender que nesta, existem algumas particularidades que colaboram para a humanização dos sujeitos e a busca da superação da sociedade capitalista.

Portanto, posicionamos aqui a importância de uma teoria pedagógica crítica, nesse caso específico, a PHC, enquanto uma teoria capaz de nos ajudar na compreensão da complexa e contraditória realidade que marca a formação de professores das escolas do campo de Teofilândia, apontando algumas possibilidades superadoras a partir do contexto real.

Ainda sobre a importância de uma teoria crítica para a educação e o processo formativo dos professores, Saviani (2005), acentua que,

A Pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (Saviani, 2005, p. 98).

E no que tange a formação de professores do campo, a referida teoria nos conduz pelos caminhos da resistência e da tomada de posição frente aos modelos que visam à reprodução capitalista e aos modelos *urbanocêntricos*. Portanto, buscaremos a todo instante realizar uma análise da prática fundamentada na teoria, e a este respeito Orso (2018), situa a importância da apropriação teórica para que possamos de forma lúcida, avançar na busca da superação dos problemas que envolve o objeto aqui estudado “Formação de professores das escolas do campo.”

E reforça dizendo,

[...]dispensam a apropriação teórica, preocupam-se apenas com o ‘prático’ e consideram a teoria como uma perda de tempo. Mas essa atitude cobra seu preço: a alienação, a submissão e a dominação. Ao contrário disso, o caminho da ciência, da autonomia e da liberdade pressupõe esforço, conhecimento e domínio teórico”(Orso, In: Matos; Sousa; Silva, 2018, p. 68).

Ainda a este respeito, Marx (1875), faz a seguinte afirmação “Não há estrada real para a ciência e só tem possibilidade de chegar aos seus cumes luminosos aqueles que não temem fatigar-se a escalar as suas veredas escarpadas.” Nessa perspectiva, os autores supracitados destacam a importância da teoria para se chegar a uma prática consciente.

Portanto, nos limites dessa seção, iremos apresentar elementos coletados a partir da realidade concreta da rede de educação do município de Teofilândia, para a partir destes, confrontarmos a teoria com a prática e poder dar conta de responder as questões orientadoras deste estudo que estão entre: verificar o perfil de formação dos(as) professores(as) do campo; as formações ofertadas pela de educação municipal; as contribuições das formações ofertadas pela rede municipal para a construção de uma Educação do Campo e por fim em que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para pensar formas de superação nas formações de professores. A partir de tais colocações, utilizaremos os dados da rede municipal de educação para trazer à luz tais questões.

E para dar conta da realização da coleta de dados, foi encaminhada uma carta à Instituição (em anexo), direcionada a Dirigente Municipal responsável pela pasta da Educação, no intuito de realizar a pesquisa documental que foi efetuada mediante ao acesso dos dados demográficos, relatório do PME-Plano Municipal de Educação, atualizado em 2022, IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, INEP: Censo Escolar, INEP:IDEB/SAEB, MEC, Diário Oficial da União, Sistema Betha de Educação, etc. referentes ao município de Teofilândia-BA a fim de identificar: número de habitantes (campo e cidade), número de escolas em atividade e fechadas (campo e cidade), número de matrículas na rede nos últimos 10 anos (campo e cidade), número de professores que atuam na rede e nível de formação (campo e cidade), análise do alcance das metas do PME referentes a formação e valorização profissional, relação e análise dos programas de formação existentes que atendem as escolas do campo, e centralidade dos conteúdos trabalhados nas formações de professores, bem como seus avanços e limites e por último, apresentaremos como acontece a formação de professores na rede de educação básica (momentos/espços e principais parceiros).

Por apresentar dados relevantes da realidade de Teofilândia e questões que desafiam a Educação do campo (migração da juventude, fechamento das escolas do campo etc.), utilizamos como fonte de análise da realidade a Dissertação da Professora Selidalva Gonçalves de Queiroz, intitula “ASA BRANCA, O VOO QUE NÃO SE ACABA: a migração de jovens da Comunidade de Maria Preta/Teofilândia-BA e os desafios para a Educação do Campo” publicada em 2015.

Ao longo das análises e contextualizações dos dados sobre a formação de professores

das escolas do campo, que aqui serão trazidas em evidência nos próximos parágrafos, cabe dizer que serão feitos levando em consideração alguns elementos que estão ligados a vida dos professores como: a desvalorização dos profissionais com o rebaixamento salarial, ausência de concursos públicos, fechamento de escolas do campo etc. Nesse sentido, Saviani (2009), complementa dizendo que “além do que, esses fatores causam anomia social, dificulta a formação continuada com qualidade, desestimulam os professores na busca por cursos de formação que exigem dedicação aos estudos e neutralizam as suas ações mesmo que sejam bem formados” (Saviani, 2009, p.1-13).

Portanto, antes de trazer os dados específicos de Teofilândia, situaremos o Território de Identidade, o Sisal.

Posicionado no nordeste baiano, o Território do Sisal ocupa uma área de 20.405 km², e que abrange 20 municípios que corresponde a uma população de 592.292 pessoas, conforme exposto na tabela abaixo.

Tabela 8: - População residente no Território de Identidade TI-Sisal, 2010-2022.

Região geográfica	População total 2010	População total 2022
Araci	51.651	48.035
Barrocas	14.191	15.203
Biritinga	14.836	15.146
Candeal	8.895	7.772
Cansação	32.908	37.439
Conceição do Coité	62.040	67.825
Ichu	5.255	6.190
Itiúba	36.113	33.872
Lamarão	9.560	8.746
Monte Santo	52.338	47.780
Nordestina	12.371	18.402
Queimadas	24.602	25.978
Quijingue	27.228	25.272
Retirolândia	12.055	13.651
Santa Luz	33.838	37.834
São Domingos	9.226	8.426
Serrinha	76.762	80.435
Teofilândia	21.482	21.176
Tucano	52.418	48.738
Valente	24.560	24.362
Total:	582.329	592.292

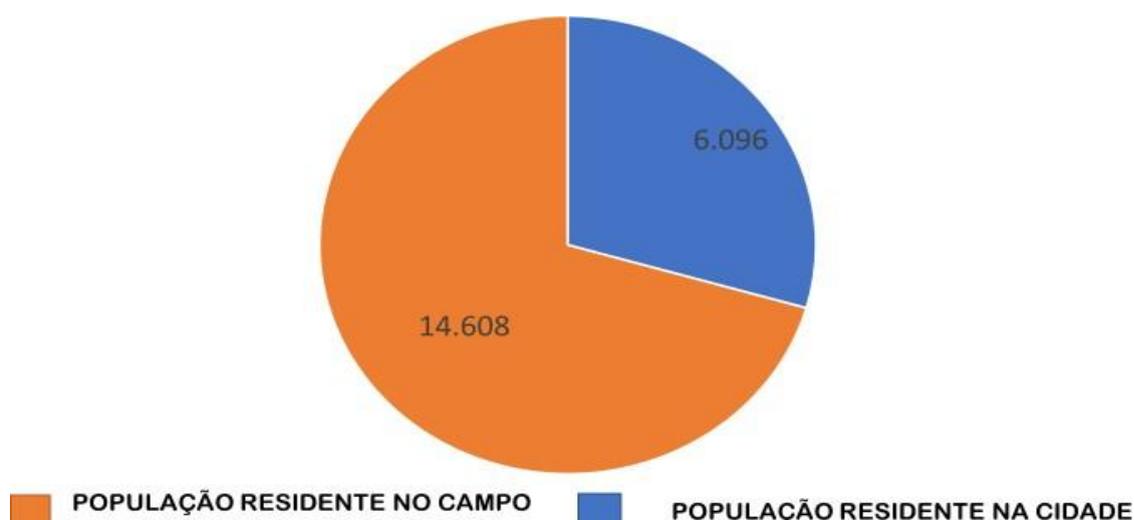
Fonte: IBGE-Censo demográfico e contagem da população, 2010 e 2022.

Após situar os dados atualizados acerca do Território de Identidade Sisal, observamos que o mesmo obteve crescimento populacional de 9.963 mil habitantes, enquanto o município de Teofilândia teve uma redução de 306 habitantes.

3.1 REALIDADE CONCRETA DAS ESCOLAS DE TEOFILÂNDIA E AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DO CAMPO

Antes de trazer em evidência os dados que se referem a realidade concreta das escolas de Teofilândia, no que tange a formação de professores, iniciaremos pelos dados gerais referentes à população que reside no município (campo e cidade).

Figura 11: número de pessoas que residem no campo e na cidade, Teofilândia- BA-2007.



Fonte: IBGE-Censo demográfico e contagem da população, 2007.

Os dados revelam que o município de Teofilândia é majoritariamente rural e, por isso, precisa-se levá-los em consideração ao analisarmos sobre o ponto de vista desse trabalho que trata especificamente da formação de professores que atuam nesse contexto, de modo que o trato com o conhecimento possa se dar em sintonia com os princípios da educação do campo e as particularidades dos povos que nele residem. Buscando, dessa forma, o alcance de políticas públicas que garantam melhores condições de vida (educação, terra, trabalho, saúde, moradia etc.).

Para chegarmos ao detalhamento dos dados da rede de educação do município de Teofilândia, é importante evidenciar os dados das escolas do campo no estado da Bahia. Deste universo geral de 12.768 escolas, distribuídas nas redes estadual, municipal, conveniada e privadas, Teofilândia possui atualmente um total de 25 escolas públicas, sendo que dessas, 18 estão localizadas no campo e 7 na cidade.

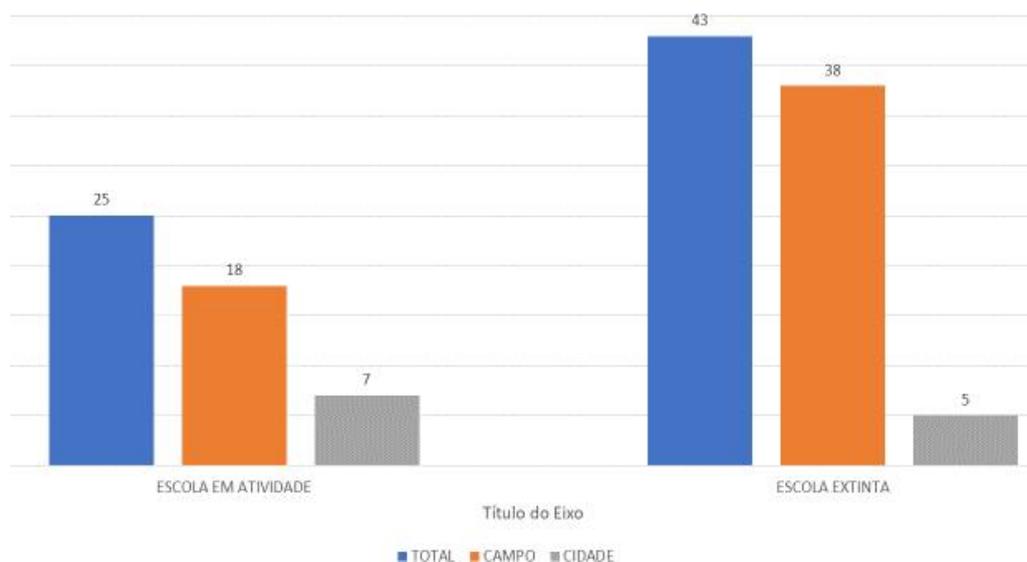
Tomando como referência os dados da população do município que residem no campo e na cidade, bem como os número das escolas públicas, é importante dizer que além de deter o

menor número de escolas, a despeito de ser a maior parcela da população do município, a população do campo também é a maior atingida quando o assunto é a descontinuação das atividades escolares, ocasionadas pelos inúmeros conflitos sociais que afetam os povos do campo, a exemplo do fechamento das unidades físicas das escolas.

Nessa última questão, Queiroz (2015)⁵⁴, em sua Dissertação de Mestrado, apresenta dados relevantes de Teofilândia para que possamos fazer análise e seguir com a evolução dos dados acerca do fechamento das escolas do campo, de modo que até 2014 tinham sido fechadas 23 unidades escolares e atualmente somam 43 escolas extintas e fechadas, destas, 38 estão localizadas no campo. Nessa perspectiva, é importante dizer que o fechamento das escolas do campo incide diretamente na vida da população camponesa de forma negativa, uma vez que modifica drasticamente a rotina dos estudantes e de toda sua família, assunto esse, já abordado pelos Sem Terrinha na Carta Manifesto (2012) ao protestar contra o fechamento das escolas do campo e apresentar os desafios que precisam enfrentar ao se deslocarem para as escolas da cidade⁵⁵.

Para tanto, faremos a partir de então, a exposição dos dados da rede de educação, a começar pelo número de escolas em atividade e extintas, conforme os Decretos nº 74/2014, nº 75/2014 nº053/2017 e nº140/2021.

Figura 12: N° de escolas em atividade e extintas (campo e cidade), rede municipal- Teofilândia-BA, 2014-2021.



Fonte: Banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, Teofilândia, Setembro, 2023.

⁵⁴ QUEIROZ, Selidivalva Gonçalves de. ASA BRANCA, O VOO QUE NÃO SE ACABA: a migração de jovens da Comunidade de Maria Preta/Teofilândia-Ba e os desafios para a Educação do Campo. Amargosa, Bahia, 2015

⁵⁵ [...] as crianças são obrigadas a andar muito ou ficar muito tempo em ônibus precário para chegar às salas de aula... Disponível: CARTA -MANIFESTO 2012 apud CUT, 2014.

Quando se fecha uma escola no campo, não se trata apenas do fechamento de uma unidade escolar, trata-se, portanto, da concretização de um projeto intencional que vem disputando e esvaziando o campo, começando pela negação do conhecimento (patrimônio construído pela humanidade), em seguida pela expulsão de famílias de suas pequenas propriedades. Cabe destacar que essa ação, em nome de um projeto capitalista tem gerado inúmeros conflitos sociais e agrário no campo brasileiro, e por consequência, empurrado famílias sem estrutura nenhuma para os centros urbanos para viverem a própria sorte.

Para a Educação do Campo, enquanto um projeto político da classe trabalhadora, o fechamento das escolas do campo representa muito mais do que fechar “prédios”, significa atos de violência contra a humanidade, que a pequeno e médio prazo, geram problemas sociais que vai além do aumento da evasão, da repetência e da distorção série-idade, perpassa pelo enfraquecimento das comunidades tradicionais a começar pela perda da identidade. Enquanto isso, a longo prazo, podemos observar os problemas sociais que afligem os centros urbanos por conta do êxodo rural, o que nos últimos tempos, com o êxodo moderno, temos assistido com mais intensidade “jovens do campo viverem nas periferias dos grandes centros a mercê dos negócios ilícitos, das drogas, da prostituição, da pornografia, ou seja, dos negócios altamente lucrativos para o capital e altamente destrutivos da classe trabalhadora (Taffarel, 2015, p. 210).

Ainda sobre o fechamento das escolas do campo, Taffarel e Munarim (2015), fazem a seguinte colocação,

O problema do fechamento das escolas do campo que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a se acentuar frente a atual política recessiva e de cortes orçamentários. O fechamento de escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira. Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (Taffarel e Munarim, 2015, p.45).

O modo de produção capitalista vem operando através das frentes de trabalho ligadas ao agronegócio e aos reformadores da educação, contribuindo, dessa forma, para o chamado êxodo moderno que tem tido como um de seus efeitos a diminuição da população do campo (pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, entre outros), e conseqüentemente o fechamento das escolas. E como exemplo disso podemos citar os dados do Censo escolar de 2019, que revelam que no campo houve uma queda de 145.233

alunos na soma de todas as modalidades de ensino (5.195.387 registros em 2018 contra 5.050.154 em 2019).

Contudo, os altos índices de redução de alunos no campo, reflexo do sistema capitalista e da lógica do mercadológica que vê as escolas do campo (às vezes com poucos alunos) como um custo. E também a visão elitista (reflexo desse pensamento capitalista) que vê as questões do campo como sendo de uma natureza inferior, de segundo escalão, portanto de menor importância para investimento. Ainda mais quando comparado com os da cidade (quase sempre vista como mais desenvolvida e de mais valor intelectual e social).

É a partir desse modelo elitista e *urbanocêntrico* que sonega a educação da classe trabalhadora, que temos o fechamento de quase 80 mil escolas no campo brasileiro, destacando 40 mil escolas no Nordeste e 12.815 mil no estado da Bahia entre os anos 1997 e 2018, conforme dados do IBGE (PNAD, 2017). Ainda sobre essa presença de negação do conhecimento, observamos que a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7% contra 5,2% nas cidades. Já a escolaridade média é de 8,7% anos no campo e 11,6% nas cidades.

A nível local, para que possamos visualizar melhor os dados referentes ao fechamento das escolas do campo de Teofilândia, o mapa que contém os povoados e as comunidades revelam com maior nitidez os números.

Figura 13: N° de escolas fechadas e extintas (campo e cidade), Teofilândia- BA 2014-2021.



FONTE: mapa disponível nas escolas municipais de Teofilândia, ed.2010, ed. alterada, 2023.

Importa reconhecer, que a dura realidade apresentada nos dados de fechamento e extinção das escolas do campo, tanto a nível nacional, estadual e municipal se configura como uma violência social, que gerido por um projeto capitalista disputa o campo e a escolarização da classe trabalhadora. A exemplo disso, os dados anteriormente apresentados não negam a redução de estudantes no campo, motivo esse, apresentado pelos sistemas educacionais para “justificar” o fechamento das escolas do campo.

Taffarel e Munarim (2015), apontam elementos que definem o campo brasileiro atualmente e as condições que determinam a existência da vida no campo, mediante o poder destrutivo do capital sobre a quem nele reside. E o fechamento das escolas do campo tem relação direta com alguns destes elementos, a exemplo da propriedade privada da terra e sua consequente concentração nas mãos de poucos, que pela ausência de terras suficientes para sobrevivência de suas famílias, forçam a migração/são expulsos para os centros urbanos; A ausência e insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo, é um outro elemento trazido pelos autores que se existisse no campo, iria assegurar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, de modo a atendê-los com qualidade e com oferta de escolarização em seu mais alto nível. Portanto, se houvesse de fato a existência de políticas públicas que garantissem a divisão justa de terras (reforma agrária) e educação para os povos do/no campo, a realidade das escolas do campo da rede municipal não estaria estampada de forma vergonhosa, sendo 38 unidades fechadas e desativadas no campo contra 5 na cidade.

Em Teofilândia, os dados que tratam do fechamento das escolas do campo, não condizem com a redução de matrículas na rede nos últimos anos. Para isso, basta olhar os números de matrícula total nos anos de 2014-2023, de modo que em 2014, ano que mais se fechou e desativou escolas no campo (sendo 23 unidades escolares com publicação de decretos oficiais de nº 74 e 75/2014) sob a alegação de redução de alunos e consequentemente a diminuição dos recursos contradizem a justificativa dos gestores, visto que os dados revelam o referido ano com maior percentual de estudantes na rede nos últimos dez anos. Vejamos a tabela abaixo que apresenta as matrículas na rede municipal no período de 2014 a 2023.

Tabela 9: Matrículas da rede municipal de Teofilândia 2014-2023

NÚMEROS DE MATRÍCULA NA REDE MUNICIPAL			
2014-2023			
ANO	CAMPO	CIDADE	TOTAL
2014	3.933	2.079	6.012
2015	3.714	2.069	5.783

2016	3.595	2.052	5.647
2017	3.611	1.996	5.687
2018	3.494	1.831	5.325
2019	3.303	1.826	5.129
2020	3.061	1.784	4.845
2021	3.204	1.900	5.104
2022	3.049	1.702	4.751
2023	3.791	973	4.764

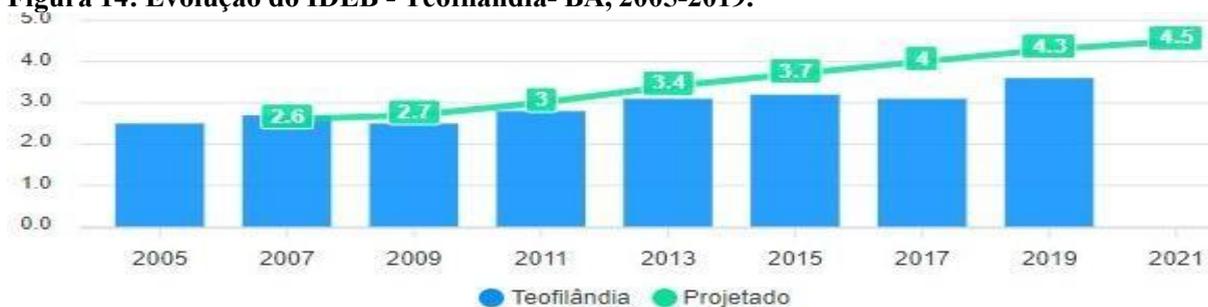
FONTE: Diário Oficial Inep/ Censo escolar/Sistema Betha, 2014-2022.

É pertinente dizer que o processo que induziu o fechamento das escolas no campo, nada mais é do que os efeitos de uma política neoliberal de reordenamento de rede que vem se efetivando em todo país e que se instalou no município de Teofilândia com mais intensidade no ano de 2014, que na época, incutiu na cabeça dos estudantes, famílias e comunidades, que para se ter uma “educação de qualidade,” precisava ser realizada a nucleação das escolas da rede. O que na verdade essa política serviu e serve até os dias atuais para beneficiar as rotas “fantasmas” de transporte escolar dos famosos cabos eleitorais.

E como forma de avaliar os resultados do reordenamento da rede e a “educação de qualidade” prometida, consideramos pertinente trazer dados que revelam os índices e a evolução da educação e níveis de proficiência e aprendizagem das escolas da rede, evidenciando as disparidades existentes entre o campo e a cidade. No entanto, é importante salientar que os referidos dados que serão expostos abaixo, em sua maioria são provenientes das avaliações externas (modelo padronizado nacionalmente), sob a influência das reformas educacionais e seus principais financiadores,⁵⁶ que utilizam as competências e habilidades como base para aferir os conhecimentos e desempenho dos estudantes.

Iniciaremos pelo IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Segue, portanto a evolução do município de Teofilândia.

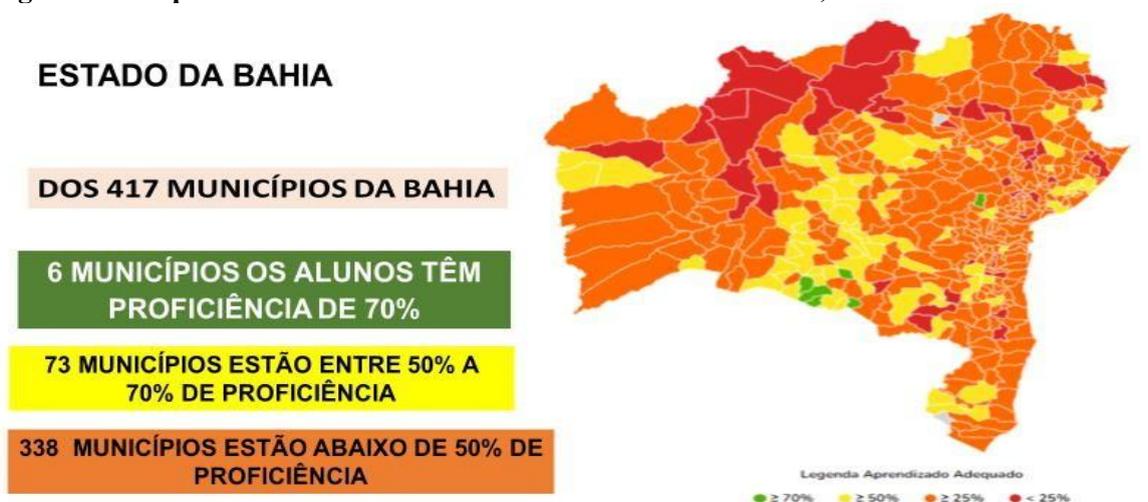
⁵⁶ Representada pela corporação Todos pela Educação, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e CENPEC.

Figura 14: Evolução do IDEB - Teofilândia- BA, 2005-2019.

Fonte: INEP, 2021.

O gráfico revela que o Ideb observado não corresponde com a meta projetada em quase todos os anos, com exceção apenas no ano de 2007, onde seu alcance de 2,7 foi maior do que a meta projetada de 2,6. De modo geral, observamos a partir dos índices que tanto o aprendizado quanto o fluxo escolar na rede ainda não são os melhores, e um dos fatores que podemos apontar que tem impacto direto neste resultado negativo, está atrelado a insuficiente política de formação de professores e o trato com o conhecimento que mesmo trabalhando com conteúdos minimalistas não atendem o padrão das avaliações externas exigidas pela matriz da Prova Brasil.

Nesse contexto, é pertinente situar os dados de proficiência do Estado da Bahia para que possamos ter uma noção do todo, de modo que dos 417 municípios do Estado da Bahia, em apenas 6 destes, os alunos apresentam proficiência em 70%, em 73 municípios estão entre 50% a 70% de proficiência e 338 estão abaixo de 50%. Teofilândia encontra-se entre os 338 municípios que estão abaixo dos 50% de proficiência.

Figura 15: Mapa com os níveis de Proficiência no Estado da Bahia, 2019.

Fonte: <http://novo.qedu.org.br/brasil/explore>, 2019.

Paralelo ao estado da Bahia, trazemos abaixo uma demonstração destes níveis a partir do componente/disciplina de Língua Portuguesa na rede pública de educação de Teofilândia, especificamente no 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Figura 16: Distribuição dos alunos por proficiência- Língua Portuguesa do 5º e 9º ano, Teofilândia-BA, 2019.



Fonte: <http://novo.qedu.org.br/brasil/explore>, 2019.

Mesmo levando-se em consideração que os conteúdos e modelo formativo pensados e organizados pelas teorias hegemônicas e seguido fielmente pela rede municipal no intuito de dar conta e de “preparar as escolas para a Prova Brasil,” não tem sido suficiente se levarmos em consideração os dados apresentados acima, que revelam que Teofilândia encontra-se em um nível de proficiência abaixo do desejado.

Portanto é pertinente compreender esse processo de preparação para aplicação da Prova Brasil na prática ou no “chão das escolas” como costumamos dizer, de modo que, no ano em que acontece a aplicação dos testes, são disponibilizados pelo Ministério da Educação e Saeb -Sistema de Avaliação da Educação Básica, matrizes de referência com temas tópicos e descritores para que as escolas e os professores cumpram.

A este respeito, vejamos um trecho extraído de um dos cadernos da Prova Brasil.

Figura 17: caderno da Prova Brasil, 2011.

ÍNDICE	
	4
1	6
1.1	6
1.2	6
1.3	7
1.4	7
1.5	7
2	9
2.1	11
3	17
3.1	17
3.2	17
3.3	18
4	19
4.1	19
4.2	19
4.3	20
4.4	20
4.5	20
4.6	21
4.7	24
4.8	56
4.9	104
5	106
5.1	106
5.2	106
5.3	109
5.4	151
5.5	154
5.6	154
6	196

Fonte: MEC, 2011. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>

Esse modelo de avaliação que teve início em 2005 a nível nacional, quando foi criada a Prova Brasil, foi na verdade um ensaio para que o currículo (BNCC) e a formação de professores (BNCFP) viessem a ser aprovados e implementados nas redes de educação, atendendo, dessa maneira, os interesses dos organismos internacionais e os reformadores da educação. Para isso, basta observarmos que mesmo sendo do ano de 2011, já trazia a intenção dos organismos internacionais (PISA), as competências e as habilidades.

E para atender esse modelo de padronização da educação, advindo das ideias neoliberais e dos reformadores empresariais, as escolas públicas vêm sendo organizadas desde a década de 1990 nos moldes de produção capitalista, e, portanto, estruturam seu trabalho pedagógico centrado nas avaliações. O que para Freitas (2016), são as avaliações externas que “penetra e determina” os métodos e conteúdos no interior da sala de aula, e é sobre essa organização que vemos as redes sendo geridas, os conteúdos sendo selecionados e a centralidade do ensino sendo substituída pela preparação para a Prova Brasil.

No entanto, pautado pela supremacia da avaliação externa, de modo que está,

sobredetermina os métodos e os conteúdos a serem ensinados, podemos ver claramente seus impactos de forma negativa a começar pelo processo de formação de professores que utilizam as teorias do “aprender a aprender” e das competências que omitem conteúdos importantes para uma formação consistente da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, podemos ir além com mais uma questão que está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, a retirada da autonomia dos professores na medida em que os mesmos perdem o controle do conteúdo que de fato deveria ser ensinado e passa a utilizar o caderno de orientações da Prova Brasil. Dessa maneira, as escolas e os professores são induzidos e moldados pelos padrões internacionais e responsabilizadas pelo sucesso e fracasso escolar.

E para atender os padrões exigidos pelas avaliações externas, as empresas privadas e suas agências formativas, consideram tanto o currículo (BNCC) quanto a formação de professores (BNCFP) “a menina dos olhos”, visto que é por meio desta, que todo processo formativo acontece, e claro, sob controle da ideologia capitalista.

Ainda sobre os dados de aprendizagem, vejamos algumas demonstrações dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que apresentam percentuais das quatro escolas da rede, na etapa de ensino dos Anos Finais. Nestas, podemos verificar as disparidades que existem entre as escolas localizadas no campo e na cidade.

Figura 18: dados de aprendizagem Língua Portuguesa, Teofilândia-BA, 2019.



Fonte: <http://novo.qedu.org.br/brasil/explore>, 2019.

Observamos que a escola Centro Educacional Rafael Lopes de Araújo apresenta no componente de Língua Portuguesa dados de proficiência em nível básico, enquanto as demais escolas (três), localizadas no campo estão com nível insuficiente, atestando assim, que os alunos apresentam pouquíssimo aprendizado. E quanto ao componente de Matemática, pelos

percentuais aferidos, todas estão em nível insuficiente.

Figura 19: dados de aprendizagem Matemática, Teofilândia-BA, 2019.



Fonte: <http://novo.qedu.org.br/brasil/explore>, 2019.

As amostras serviram para que pudéssemos comprovar que mesmo sendo resultados extraídos a partir das avaliações externas, e que são conduzidas por uma matriz de referência elaborada sob um ponto de vista capitalista, podemos verificar a partir da realidade concreta da rede municipal de Teofilândia, que tanto o currículo quanto as formações de professores nestes moldes tem sido parco para alcançar melhores resultados de aprendizagem. O que significa dizer, que, este projeto de escolarização é falho e que não atende a educação da classe trabalhadora e de seus filhos.

E quando estes dados se referem a educação dos povos do campo, Arroyo (2007), revela que “a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (Arroyo, 2007, p.2), sendo esta, uma educação que desde a década de 40 vem sendo moldada pelas políticas ligadas a educação rural (patronato), de maneira tal, que os resultados são bem piores, visto que este modelo de desenvolvimento urbano e elitista sempre enxergou o campo como lugar de atraso e inferior.

A fim de aprofundar melhor nas questões que se referem à política de formação de professores no município de Teofilândia, faremos um estudo do Plano Municipal de Educação-PME, (Lei 275/2015), documento este, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política municipal de educação. Para tanto, realizaremos análises das metas específicas (13 a 16) que tratam da formação e valorização profissional.

Iniciaremos pela *Meta 13* que se refere a “qualidade dos funcionários e trata

especificamente de fomentar a qualificação dos funcionários do Sistema de Ensino do município de modo a ampliar para 10% a proporção de mestres em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Básica” (PME, 2015, p.31).

É pertinente acompanhar o monitoramento dessa meta para verificarmos o seu alcance. Vejamos, então a descrição dos percentuais abaixo.

Tabela 10: descrição da meta 13-PME, 2022.

DESCRIÇÃO DA META		Fomentar a qualificação dos funcionários do Sistema de Ensino do município de modo a ampliar para 10% a proporção de mestres em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Básica.										
INDICADOR A:²⁷ Percentual de docentes com Mestrado na Educação Superior.	13	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Ano
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
		2,61%	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%				Meta Alcançada
		Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município			
INDICADOR 13 B:²⁸ Percentual de docentes na educação superior com doutorado		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Ano
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%				Meta Alcançada
		Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município	Sec do Município			

Fonte: Relatório de monitoramento do PME, 2022.

A partir dos dados apresentados no relatório de monitoramento do PME (2022), podemos observar que o município possui pouca consolidação em matéria de incentivo a qualificação, pois os números projetados na meta 13, que trata da qualidade dos funcionários, onde se espera a ampliação em 10% a proporção de mestres. No entanto não foram alcançados, além do mais estacionou em 3,7 desde o ano de 2017, significa dizer, que de lá para cá foram sete anos sem nenhum avanço.

Dessa maneira, apesar da obrigatoriedade do cumprimento da meta e da existência do acompanhamento e da fiscalização pela equipe técnica da Secretaria de Educação e comissões permanentes de profissionais da educação, percebe-se pouco avanço nesse quesito, o que revelou-se através da pesquisa ser causado por diversos fatores e atores como: pouco comprometimento do gestor municipal, falta de vontade política dos responsáveis pela pasta da Secretaria de Educação e demais responsáveis diretos e indiretos como Equipe Técnico-pedagógica, professores, coordenadores que demonstram insuficiência sinérgica dos fatores de competências necessários aos profissionais da área como conhecimento (saber o que fazer), habilidade (saber fazer) e atitude (querer fazer). Tudo isso e não apenas um fator isolado pode ter contribuído para o insucesso desse quesito da educação, o que demonstra que não basta culpabilizar apenas um ator.

De modo geral, podemos dizer que os cortes no governo federal (desde o 1º semestre

de 2015) tiveram um efeito cascata que afetou substancialmente os municípios, nesse caso específico, o congelamento de diversas ações da educação. O que foi extremamente grave, uma vez que os cidadãos têm um contato mais direto e uma dependência maior com os municípios.

De modo mais específico, no contexto da educação pública de Teofilândia para que possamos verificar o baixo alcance da meta, algumas questões precisam ser esclarecidas, visto que o corte federal afetou o município, mas é visível também a ausência de políticas efetivas voltadas para a formação continuada do profissional da educação; Falta de Planejamento MEC/FNDE com ações relacionadas a formação dos profissionais da Educação Básica, com foco na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo; e o não cumprimento do Plano de Cargos e Salários foram os mais observados.

Voltando a análise da meta, por mais que tenham sido traçadas estratégias para ampliar o número de profissionais em Mestrado e Doutorado, e com isso garantir o dispositivo do Estatuto do Magistério (Lei complementar nº 024/2012), que assegura a liberação do professor para cursar a pós-graduação sem perdas salariais, não foram suficientes, devido ao ganho financeiro estável para o custeio de despesas inerentes a formação, bem como a aprovação na Câmara de Vereadores da Lei complementar nº 025/2018 que retirou direitos garantidos (mudança de classe, regência e gratificações) aos trabalhadores em educação, o que implicou bruscamente na redução salarial dos professores.

A este respeito, o Relatório do PME (2021) traz uma demonstração,

Note a complexidade que o profissional da educação tem ao escolher dar continuidade aos seus estudos, some a estes pontos o fato de ter seu salário diminuído por cortes indevidos e o não pagamento do Piso Nacional, sendo este obrigatório desde 2008 sob a Lei nº 11.738/ 2008. As ações que implicaram da redução salarial dos professores se consolidaram com a aprovação da Lei complementar Nº 025/ 2018, publicada em 05 de abril de 2018, esta retirou direitos garantidos aos trabalhadores em educação. Com esse cenário fica impossível fazer qualquer movimento de estímulo para que o professor queira investir na progressão de sua carreira (Relatório de Monitoramento do PME, 2021, p.161).

Além desta questão, o critério de mudança de nível automática para atrair mais os docentes para qualificação precisa ser algo posto em prática na rede de educação de Teofilândia.

De acordo com apreciação da meta, “existe na atualidade 06 profissionais com Mestrado no quadro de efetivos, mas apenas 02 profissionais têm ato oficial em Mestrado, os demais ainda não receberam sua mudança de nível” (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p.188). Desse modo, é importante reconhecer, que os dados não são bons de maneira geral, porém, são piores quando o assunto é Educação do Campo, pois destes 6 que tem

mestrado, apenas 1 possui formação em Educação do Campo, no entanto, não tem ato oficial para mudança de nível. O que é algo desproporcional ao público majoritário desses professores que trabalham no campo, mesmo sabendo que ninguém é obrigado a se especializar em educação do campo, mas é de fundamental importância que se aprofundem nessa área visto que é na qual os profissionais do município mais irão atuar e ter contato.

Em relação ao Doutorado, trazemos como ponto positivo uma profissional com pós-graduação a nível de Doutorado (UFBA), porém, sem ato oficial para mudança de nível, e uma outra, que se encontra de licença para estudos de Doutorado (UFBA), ambas com pesquisas voltadas para a realidade das escolas do campo (currículo e formação). Sobre tal questão, é pertinente dizer da importância da agilidade do ato de reconhecimento por parte do gestor público, sendo este o responsável direto pelas mudanças de nível, porque a demora implica na desmotivação dos profissionais, que se desmotivados, podem optar por procurar algo melhor na própria região (ou não) e isso ter efeito danoso para o município como a fuga de talento por causa da demora na edição de um ato administrativo vinculado (ou seja, aquele em que o poder público não tem margem para escolha, pois lhe cabe apenas agilizar um direito já garantido ao profissional).

Não podemos deixar de relatar neste itinerário, que o município depois de permitir a capacitação de seu corpo de docentes, não tem dado condições para que estes possam por em prática o que aprenderam em seus estudos, ao contrário, impõe travas (limitando a participação no CME, FUNDEB, Fóruns da Educação, Comissões e outros espaços/tempos formativos) para que os professores possam expressar suas ideias.

Seguiremos para análise da *Meta 14* que é “Garantir, em regime de colaboração entre União e Estado, a formação e valorização dos (as) profissionais da educação, assegurando que todos os profissionais da educação básica municipal possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PME, 2015, p.32).

Tabela 11: descrição da meta 14-PME, 2022.

DESCRIÇÃO DA META	Garantir, em regime de colaboração entre União e Estado, a formação e valorização dos (as) profissionais da educação, assegurando que todos os profissionais da educação básica municipal possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.										
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Ano
Indicador 14 A Proporção de docência com professores que possuem formação em Ensino Superior.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
	Meta Alcançada	Meta Alcançada	Meta Alcançada	Meta Alcançada	Meta Alcançada	Meta Alcançada	Crescente				Meta Alcançada
	80,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	93%				
	Setor pessoal	----	----	----	----	----	Sec do Município Setor				Fonte responsável pela coleta dos dados
Indicador 14 B Proporção de docência com professores que possuem formação em Ensino Superior com nível reconhecido.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	93%				Meta Alcançada
	----	----	----	----	----	----					
							Sec do Município				Fonte responsável pela coleta dos dados
Indicador 14 C Proporção de educação que possuem formação em Ensino Superior	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	79%				Meta Alcançada
	----	----	----	----	----	----					
							Sec do Município				Fonte responsável pela coleta dos dados

Fonte: Relatório de monitoramento do PME, 2022.

De acordo com os dados, 93% do quadro de professores efetivos da rede de educação pública possui formação em nível superior reconhecido, obtida em curso de licenciatura. No entanto, apenas 79% atuam em suas respectivas áreas de formação.

De acordo com o Relatório de monitoramento do PME (2022), a referida meta possui 3 indicadores e 12 estratégias, destas, 10 foram parcialmente atendidas e 2 totalmente atendidas, e cabe destacar que exatamente as duas totalmente atendidas se referem a garantia da "formação continuada dos profissionais da educação, com cursos de aperfeiçoamento, inclusive em novas tecnologias da informação e da comunicação, voltadas para prática educacional por elas exercidas," (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p. 203). Ainda na mesma meta, deixa evidente que "desde 2021 foram ofertadas oficinas acerca do uso das tecnologias, apresentação de Apps, sites e programas voltados para escolarização e de propagação de informação" (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p. 204).

Essa última informação, vem confirmar aquilo que Hypolito (2020), sustentou quando se referiu que todas as iniciativas voltadas para projetos tecnológicos no período da pandemia foram fortemente apoiadas pela Fundação Lemann, que na época, realizou um investimento de 3 milhões de dólares, através da Fundação *Omidyar Network* (filantropia) para implantação de plataforma digital.

Importante situar aqui a estratégia 14.2 como relevante para o processo de efetivação de políticas de Educação superior, com vistas a contribuir para a qualificação dos professores e funcionários de apoio das escolas do campo. A referida estratégia se apresenta da seguinte maneira "Implementar Políticas de Educação Superior para o município, em colaboração com órgão competente, com foco na formação continuada dos educadores e profissionais de apoio" (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p. 202). No entanto, e como observação para seu

alcance “A Secretaria de Educação tem buscado parceria com *entidades privadas de ensino superior* para oferta de cursos dentro do município” (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p. 204), (grifo nosso).

Tais informações, extraídas do Relatório de Monitoramento (2022, p.202 e 204), relevam em primeira mão o alinhamento que há entre os Planos de Educação (Nacional, Estadual e municipal) e a forte influência dos organismos internacionais, que chega para nós (classe trabalhadora), através das reformas educacionais e da imposição do setor privado. Nesse aspecto, confirmamos aquilo que Malanchen (2015), já trazia com relação as reformas cruciais do estado (década de 1990), que ganhou corpo a partir do acordo “Educação para Todos” firmado na Tailândia e reproduzidos aqui no Brasil nas relações capitalistas do Governo Fernando Henrique Cardoso e sua tendência privatista. O que contribuiu para o crescimento das parcerias público-privadas que invadiram os sistemas públicos de ensino.

Portanto, tais políticas de formação, seguem fortemente nos dias atuais no intuito de deter o controle ideológico dos professores no que se refere aos conteúdos e a forma. Quanto aos dados, já apontados por Taffarel (2023), nessa pesquisa quando trouxe em números os cursos de formação de professores no Brasil, em instituições particulares e principalmente na modalidade a distância. Na oportunidade, a autora revela que a região nordeste é a que mais oferta cursos de formação de professores em instituições privadas (4707), na modalidade a distância (4086), enquanto que a Bahia segue no ranque do estado com maior número de cursos em instituições privadas (830) e na modalidade a distância (653).

Em Teofilândia, especificamente no período de 2004 a 2008 a iniciativa privada alcançou os a formação dos professores da rede pública de ensino, onde se instalou uma faculdade particular que se beneficiou com o dinheiro público (parceria público-privada), de modo que (aproximadamente 90%) dos professores do quadro efetivo da rede pública foram contemplados com bolsas pagas parcialmente pela prefeitura, através do convênio firmado com a Faculdade de Tecnologia e Ciência-FTC a fim de garantir formação os professores a nível de graduação, nas várias licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Biologia e Matemática). Todas ofertadas na modalidade de ensino EaD. Importante afirmar que a formação inicial e a distância para professores não é a mais adequada, e “não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação as novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação, que é requerida da complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional” (Martins, 2009, p.65).

Portanto, a formação continuada dos professores apresenta-se de forma limitada, de modo que mesmo na condição de alcance da meta, esta pouco reverbera na realidade escolar e

na atuação profissional dos professores, estando atrelada diretamente ao processo de privatização/mercantilização da educação.

Ainda a respeito do alcance da meta 14 e da estratégia 14.2, fica evidente quando se observa que a Secretaria de Educação de Teofilândia está “buscando parceria com entidades privadas de ensino superior para oferta de cursos” sendo que no Território do Sisal, especificamente em Serrinha e Conceição do Coité (municípios limítrofes), possuem universidades pública e gratuita, a exemplo da UNEB e seus Campus XI e XIV que oferta formação inicial e continuada na área da educação, necessitando, somente estreitar as parcerias entre os entes federados e fomentar políticas de incentivo na rede municipal que dê condições aos professores e professoras buscarem aperfeiçoamento em níveis de graduação e pós-graduação em suas áreas específicas, sem prejuízo da sua remuneração e outros benefícios previstos em lei.

Um pouco mais sobre a busca de parcerias com instituições privadas, cabe destacar, que a parceria com o setor privado para a democratização do acesso ao ensino superior não é necessariamente um problema, o problema é a forma como tem sido realizada, de maneira não estruturada e apenas para garantir números (dizer que fez) sem uma análise crítica dos interesses divergentes do município e sua população (aquisição crítica de conhecimento) com os das entidades privadas (o lucro) em tela. Tais instituições por estarem envolvidos diretamente em uma lógica capitalista e que atuam diretamente em uma área com a qual competem com o poder público, a educação, não tem um interesse genuíno de tornar os sujeitos autônomos com pensamento crítico, mas sim de apenas, desde já, prepará-los para servir de mão de obra para o mercado de trabalho. Sem falar que desviar o olhar, bem como recursos financeiros da educação pública para o setor privado contribui para a redução das políticas educacionais e com isso, enfraquece as universidades públicas na busca de novos cursos e investimentos em ensino, pesquisa e extensão (tripé necessário).

Em se tratando da Meta 15, essa visa “buscar parceria, junto à União e Estado, para formar em nível, de pós-graduação, 60% (sessenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino” (PME,2015, p. 32).

No entanto, a referida meta encontra-se estagnada, visto que atualmente a rede municipal de educação possui duas professoras em formação em nível de pós-graduação (01 cursando mestrado e 01 doutorado). Segundo dados do Relatório de monitoramento, o que tem contribuído para tal realidade tem sido a negação dos direitos no que se refere ao rebaixamento

salarial e a ausência de ato oficial para mudança de nível, conforme exposição feita anteriormente e em nota explícita no Relatório de monitoramento do PME (2022), afirmando que “em 2022 não foi dado nenhuma mudança de nível em especialização/pós-graduação” (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p.205). Isso demonstra a falta de interesse na educação por parte dos políticos locais, fica latente em ações e omissões como a negação e a violação de direitos trabalhistas dos profissionais da área o que vai ter reflexo direto no nível de educação que é ofertado à população local. Pois apesar da existência do direito dos profissionais, este só lhes é dado quando o agente político o acha oportuno, mantendo-se, assim, uma relação patrimonialista por parte dos gestores, a qual, arcaicamente, se inscreve na cultura dos favores, mas nunca dos direitos, como afirma Victor Nunes Leal, em seu livro, coronelismo enxada e voto (1975). Tal prática impacta negativamente no dia a dia dos profissionais e inevitavelmente na cultura da educação local.

Ainda se tratando da meta 15, o Relatório de monitoramento apresenta um detalhamento acerca das formações continuada de professores a nível municipal. Portanto, segue afirmando,

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teofilândia - SMEC possui uma Política de Formação Continuada para todos os professores da Educação Básica do Município ofertada pelas Coordenadoras de etapas e modalidades e das instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, promove também ações formativas a cada quinze dias na Secretaria de Educação e encontros formacionais de forma esporádica conforme demandas. E para os gestores, servidor ocupante de cargo efetivo e estável, é concedida pela Secretaria Municipal de Educação cursos para aperfeiçoamento ao cargo exercido pelo servidor e de interesse da Rede Municipal de Ensino, onde os mesmos aderem a programas e projetos de composição de acervos de obras e materiais produzidos a serem disponibilizados para professores e estudantes da rede municipal, favorecendo a construção do conhecimento e valorização da cultura da investigação. Em 2022 foram oferecidos para rede formações com Parceria do FNDE, Formação pela escola, também por meio do Programa Tempo de Aprender via AVAmec, pela Undime, a exemplo do processo formacional para (RE)elaboração dos PPPs – Projetos Político Pedagógicos da rede pública de ensino e através da Secretaria Municipal de Educação (Relatório de monitoramento do PME, 2022, p.204-205).

Nesse aspecto, é importante destacarmos que este modelo de formação, desenvolvida pelos coordenadores de etapas, sem formação necessária em áreas específicas, se configura em uma formação entre “pares semelhante,” onde na maioria das vezes a pauta de formação acaba reduzida na discussão e resolução de problemas do cotidiano da sala de aula. Pois, sem o apoio de um profissional com formação avançada, considerado por Vigotski (1935/2010) apud Leontiev (2001), como o “par mais desenvolvido “e uma teoria crítica e consistente que

dialogue no sentido de ajudar na compreensão e na superação dos problemas do cotidiano, a formação se torna precária e insuficiente para dar conta da realidade.

Ainda se referindo a citação extraída do Relatório de monitoramento do PME, quando há “encontros formacionais esporádicos” ficam a cargo dos parceiros como: FNDE e UNDIME que ofertam em sua maioria uma formação a distância, pelas plataformas virtuais, conforme detalhamento apresentando anteriormente nesta pesquisa, na seção que trata das reformas educacionais no Brasil e os impactos na formação de professores.

Por último, temos a *Meta 16* que trata de “Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o quinto ano de vigência deste PME, conforme orientação prevista na lei 13005/2014” (PME, 2015, p.33).

Tabela 12: descrição da Meta 16, PME, 2022.

DESCRIÇÃO DA META	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o quinto ano de vigência deste PME, conforme orientação prevista na lei 13005/2014.										Ano
Indicador 16 A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Razão entre o salário médio de professores da	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Previsão da Meta
Educação Básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores, com escolaridade equivalente.	---	36%	---	---	---	---	---	---	---	---	Meta Alcançada
	---	Sec do Município	---	---	---	---	---	---	---	---	Fonte responsável pela coleta dos dados

Fonte: Relatório de monitoramento do PME, 2022.

Com apenas um indicador e nove estratégias a meta 16 apresenta dados na tabela acima, que revelam a situação do município, de modo que o mesmo não dispõe de dados oficiais que possam comparar o rendimento médio dos professores da Educação Básica com os(as) demais profissionais com escolaridade equivalente. Ou seja, a falta de dados oficiais já demonstra um descaso, já que o que não é medido não pode ser controlado e por consequência não se corrige os erros.

Sem atingir a meta, as estratégias não foram efetivadas. Dentre as nove, podemos destacar algumas que são importantes para alavancar o processo de valorização dos demais profissionais da rede no sentido de equilibrar o salário dos servidores que possuem formação semelhante à dos professores.

Para tanto, situaremos aqui três estratégias (16.4, 16.8 e 16.9) importantes nesse processo que poderia trazer grandes contribuições para a formação de professores, caso tivesse sido realizada. A de número 16.4, que trata da “valorização profissional da educação com política salarial, fundamentada na titulação, experiência, qualificação, desempenho e o

compromisso pedagógico buscando parcerias com entes federados,” é uma estratégia que evidencia um direito assegurado pelo Plano de Carreira dos profissionais do Magistério, onde o mesmo prevê a progressão vertical e horizontal, que permite melhoria salarial. No entanto na rede de educação de Teofilândia ainda não pode ser consumado devido a não inserção desta demanda no Quadro de Detalhamento da Despesas-QDD do município para esta finalidade.

Quanto a estratégia 16.8, refere-se à “realização de concursos público, cuja exigência de formação constada em edital, seja a equivalente à área de atuação,” a este respeito, o município não realizou nos últimos 13 anos concurso público para ocupação de cargos de provimento efetivo. A não realização de concursos tem implicações direta com a qualidade da educação que perpassa pela formação de professores, ou seja, na medida em que não há concursos o corpo de funcionário docente e demais profissionais da educação ficam à mercê dos políticos para se manterem no emprego, assim, caso o político perca a eleição, o servidor acaba saindo junto. Isso não os motiva a se aperfeiçoarem, pois sabem que o seu tempo de trabalho está restrito ao mandato de um prefeito.

Essa realidade, tem implicação direta no nível da educação do município, principalmente no campo, visto que historicamente é para as escolas localizadas no campo que direcionam os funcionários contratados, os perseguidos politicamente e com baixo nível de formação profissional.

E por último, mas não menos importante, apresentamos a estratégia 16.9 que discorre sobre a “revisão, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, o Plano de Cargos e Salários do Estatuto do Magistério, tomando como base a realidade financeira do município e a Lei 11788/2008 (Lei do Piso Salarial Nacional Profissional). E por não haver revisão no Plano de Cargos e Salários, em 2018, o gestor da época decidiu realizar cortes nos salários dos professores, através da Lei complementar 025/2018.

Portanto, concluímos as análises fazendo a defesa de que a valorização profissional deve caminhar junto com a formação, remuneração, carreira e condições justa de trabalho, sendo este um dever dos sistemas para a consolidação de referida meta.

Após realizarmos as análises das metas relacionadas a formação e valorização profissional, ainda é válido situar o quadro de professores da rede que em conformidade com o relatório de monitoramento do PME (2022), o município possui atualmente 236 professores. E quanto ao seu nível de formação, vejamos informações na tabela abaixo:

Tabela 13: número de professores da rede municipal de educação de Teofilândia e níveis de formação-2022.

Nº total de professores efetivos	236
Nº de professores com apenas Magistério	32
Nº de professores com Licenciatura	204
Nº de professores com especialização	129
Nº de professores com especialização em Educação do Campo/ outros ligados à Área	08 (inclusos os professores que fizeram Escola da Terra)
Nº de professores com Mestrado	6 (apenas 2 com nível reconhecido)
Nº de professores com Doutorado	1

Fonte: Relatório de monitoramento do PME, 2022.

Da relação dos 236 professores, aproximadamente 68% desses profissionais atuam no campo, e, no entanto, o município de Teofilândia não oferece formação continuada específicas para professores, cuja ausência de processos formativos tem contribuído de forma negativa para educação dos povos do campo.

Nesse sentido, podemos dizer que a ausência de formação consistente e específica para os professores que trabalham nas escolas do campo tem sido um grande problema, e, portanto, tem contribuído para o fechamento das escolas, e isso, se dá na medida em que não temos clareza da concepção de educação, dos sujeitos do campo, dos princípios e dos problemas que afetam diretamente o campo. Tal problema, afeta a capacidade dos professores no que se refere a aceitação dos erros (fechamento das escolas) de forma permissível.

Nesse mesmo sentido, apontamos outra questão, cuja ausência de formação afeta a realidade das escolas do campo no que se refere ao rebaixamento das capacidades críticas, teórica e metodológica dos educadores que influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes, demonstrado anteriormente em gráficos e tabelas do Ideb e níveis proficiência e disparidades entre escolas do campo e da cidade, em níveis abaixo do desejado.

É importante dizer que, quando se consegue formações para os professores do campo vem por meio de muita luta e enfrentamento entre esses e os interesses, ou falta de interesses, dos gestores locais. A este respeito Taffarel e Júnior (2016) não nos deixa esquecer, que de um lado estão “a burguesia representado pelos ruralistas e do outro lado setores da classe trabalhadora organizada que reivindicam os direitos dos trabalhadores do campo” (Taffarel E Júnior, 2016, p.435). O que é intrigante é que a maioria desses gestores são oriundos do campo e, ao menos uma vez já foram beneficiários e alvos de políticas positivas do campo, e que ao demonstrarem tal irracionalidade, acabam por esquecer de onde vieram e se vendem ao capital

e pior, utilizam a necessidade da população carente, oriunda do campo para se manter no poder.

Com relação aos programas voltados para a formação de professores do campo, podemos citar o Programa Escola da Terra, que surgiu a partir do Decreto nº 7.352/2010 e foi o responsável pela formação de mais de 2 mil professores do campo no estado da Bahia no período de 2014 a 2018. Em Teofilândia, 17 professores participaram do referido programa, sendo que destes, 6 saíram com especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo. O município fez parte do polo de Feira de Santana, nos anos de 2017 e 2018. Quanto aos conteúdos específicos, o programa trabalhou com os seguintes: crítica ao “aprender a aprender” que vem sendo articulada aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica Histórico-Crítica.

Para o processo formativo dos professores que trabalham nas escolas do campo (17 cursistas atendidos), o programa Escola da Terra foi de grande relevância no que se refere o trato com o conhecimento na formação dos professores, o que ensinar e como ensinar que culminou nos planos de curso⁵⁷ elaborado pelos professores cursistas e relatórios científicos, e principalmente pela sua relação direta com uma teoria pedagógica crítica e revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo esta, capaz que elevar a capacidade crítica dos professores para a superação dos problemas que invadem e secundariza a educação pública da classe trabalhadora.

Contudo, existiu na matriz de formação, algumas limitações, sendo uma delas, a ausência de conteúdos e debate sobre a questão agrária e os conflitos sociais existentes no campo, visto que se trata de formação direcionada aos professores das escolas do campo e este conteúdo é basilar. Dessa maneira, reconhecemos sua importância, mas também suas limitações, pois não podemos conceber uma formação de professores do campo sem tratar das contradições históricas em sua totalidade que nos ajude na compreensão da realidade.

Nesse aspecto, Melo (2018), que em sua Dissertação de Mestrado⁵⁸ trouxe alguns limites evidentes no PPP/UFBA, que se faz necessário considerar,

o território camponês, para além das escolas de turmas de classe

⁵⁷ Planos de curso elaborados pelos professores das escolas do campo do município de Teofilândia (BA) em 2018 no tempo comunidade do módulo IV da quarta versão da Ação Escola da Terra: análise da unidade entre conteúdos-objetivos-procedimentos-avaliação. Disponível: SANTOS, R. dos. Formação Continuada de Professores em Educação do Campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da quarta versão da ação Escola da Terra na Bahia – 2017 E 2018, UFBA, 2023.

⁵⁸ MELO, Pedro Cerqueira. Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia. Amargosa, Bahia, 2018.

multisseriadas e quilombolas no campo. Reconhecer as práticas educativas do povo do campo, seus enfrentamentos, lutas, ocupações, produção agroecológica, a disputa pela terra, a presença de grandes multinacionais, a presença do homem e da mulher nos movimentos sociais, a desinformação e alienação do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras e de tantos programas de formação ligados ao capital agrário que estão conduzindo um projeto de campo, para além das práticas pedagógicas que se constroem em solo brasileiro. Assim, um PPP, para garantir a formação de professores para a Educação do Campo, precisa ampliar o programa para além da escola e, assumir todo aparato educacional elaborado historicamente pelo povo do campo, ligados aos movimentos de luta pela Terra (Melo, 2018, p. 167).

Atualmente temos na rede municipal de educação dois programas que ofertam formação de professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, sendo eles, o Programa Despertar/SENAR/BA (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o Formacampo em parceria com as universidades: UESB, UFRB, UESC, UNEB, UNCME e apoio da UNDIME/BA.

O Programa Despertar atende especificamente as escolas localizadas no campo, e atualmente abrange 13 escolas do ensino fundamental (10 na etapa de ensino anos iniciais e 3 nos anos finais), somando 26 profissionais (professor, coordenador e diretor escolar). Quanto aos conteúdos trabalhados pelo programa, estão centrados em: empreendedorismo, sustentabilidade a partir dos 3 R's (reduzir, reutilizar e reciclar), produção de alimentos, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável-ODS⁵⁹, além de ações como feiras empreendedoras, caminhadas ecológicas, campanha de arrecadação de alimentos, realização de hortas, canteiros, jardinagem, concursos de desenho, redação, oficinas etc.

É importante situar nessa análise, que o Programa Despertar trabalha a educação socioambiental na perspectiva da educação rural e o mesmo faz parte do sistema S, apoiados e mantidos pelas empresas privadas do ramo do agronegócio. Logo é preciso que façamos uma leitura e discussão crítica das ações desenvolvidas por este programa nas escolas do campo de Teofilândia, de modo que possamos desconstruir as orientações distorcidas e que ajuda a camuflar os agentes causadores dos problemas e conflitos sociais do campo, a exemplo do silenciamento do Programa frente aos altos números de escolas do campo fechadas no período de 13 anos de atuação na rede de educação.

Nesse sentido, cabe destacar que o Programa Despertar pela sua proposta de atuação

⁵⁹ Em 2015, a ONU propôs aos seus países membros uma nova agenda de desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos, a Agenda 2030, composta pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse é um esforço conjunto, de países, empresas, instituições e sociedade civil. O setor privado tem um papel essencial nesse processo como grande detentor do poder econômico, propulsor de inovações e tecnologias influenciador e engajador dos mais diversos públicos – governos, fornecedores, colaboradores e consumidores. Disponível: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>. Acesso em 01 de nov. de 2023.

(há 13 anos no município de Teofilândia) não comunga com os princípios da educação do campo, construída pelos movimentos sociais e pela classe trabalhadora do campo. E isso se comprova quando observamos os benefícios trazidos pelos professores em todos estes anos de formação para as escolas do campo e comunidades envolvidas, é quase que zero do ponto de vista de consciência crítica e formação humana, de modo que não visualizamos nenhum avanço rumo as questões que impactam diretamente os sujeitos do campo (questão agrária, ambiental com o desmatamento da caatinga e tampouco com o fechamento das escolas do campo). Pelo contrário, o programa corrobora para que a mineradora continue explorando os recursos naturais e minerais e mais ainda, explorando a força de trabalho da população mais carente.

Não podemos dizer que há tudo de ruim no programa, existem oficinas para os produtores rurais, porém, estas poderiam ser ofertadas pelo sindicato de produtores rurais. Realização de campanhas como a de reciclagem é importante, mas a cidade não possui coleta seletiva, daí voltamos à estaca zero, pois o referido programa não contribui para o avanço desse sistema. Em alguns casos (temas levados para a escola), até que é feita a crítica, a reflexão, mas não avança, pelo contrário só reforça a teoria do professor reflexivo que embora refletindo a problemática da realidade, mas não avistam outro modelo de sociedade.

Ainda se referindo ao programa e sua atuação no município, concordamos com Saviani (2005) quando diz que prática semelhante a esta se configura como “crítico-reprodutivista”, ou seja, uma prática educativa que contribui para a legitimação e a reprodução das relações de exploração do capitalismo, causadores dos problemas agrários e conflitos sociais no campo brasileiro. Ou seja, não contribui para o avanço das capacidades críticas dos professores nem tampouco dos alunos que continuam realizando ações genéricas nas escolas e comunidades, simplificando, dessa maneira os danos causados pela exploração da mineradora de ouro e abuso por parte dos governantes.

Outro programa que o município de Teofilândia realizou adesão recentemente foi o Formacampo⁶⁰-Formação de educadores do campo (surgiu em 2021 como uma ação de extensão da UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), conta, atualmente, com a participação de doze (12) profissionais, porém, todos trabalham diretamente na Secretaria de Educação, o que significa dizer, que até o presente momento as escolas e os professores não estão envolvidos nas atividades.

⁶⁰O Formacampo se originou de um projeto de pesquisa intitulado “As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2015-2018)”, realizado pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujos resultados evidenciaram a necessidade de formação para os docentes que atuam no campo. Disponível: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8075>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

Vale ressaltar que o referido Programa tem como finalidade realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo, visto que ainda é pouco os cursos que ofertam formações para este público. A este respeito, Santos e Guimarães (2021) faz a seguinte afirmação “[...] em âmbito nacional, mais de 50% dos professores das áreas rurais ainda não têm graduação e mais de 80% não fazem formação continuada sobre a educação do campo nas redes municipais e estaduais” (Santos; Guimarães, 2021, p. 2). Motivo esse, que justifica a existência do programa na Bahia. O que em Teofilândia tal realidade não tem sido diferente, visto que temos ainda 32 professores apenas com o magistério e dos 68% dos professores que trabalham nas escolas do campo, apenas 12 estão envolvidos no Formacampo.

Ainda sobre o Formacampo, e de acordo com a UNDIME, as formações acontecem *online*, sendo 40% de forma síncrona e 60% assíncrona de modo que auxiliem os professores na elaboração dos PPPs e Diretrizes para as escolas do campo. E quanto aos conteúdos trabalhados pelo programa, são relevantes no que se refere ao trato com o conhecimento nas formações de professores, pois estão entre os fundamentos da Educação do Campo, tecnologia e Educação do Campo, PPP em escolas do campo, Educação Infantil, EJA, classes multisseriadas, financiamento da educação do campo, gestão escolar, educação escolar quilombola, currículo, entre outras. Dessa maneira, no ano de 2021 e 2022 os produtos da formação foram voltados para elaboração dos PPPs e 2023 para a elaboração das Diretrizes para Educação do campo.

O Formacampo surge com o propósito de expandir a formação de professores e gestores escolares que trabalham nas escolas do campo e escolas urbanas que recebem estudantes do campo. Desde seu início (2021) até os dias atuais, observamos seu avanço no sentido do alcance (aproximadamente 250 municípios), bem como a discussão de temáticas importantes para a Educação do Campo, no entanto possui algumas limitações como a inexistência de uma teoria pedagógica crítica e que dialogue com os conhecimentos científicos sem desconsiderar os saberes dos povos do campo. Outra questão que impõe limite está na oferta da formação ser totalmente online (através de *lives* e atividades mediadas por formadores).

Nesse aspecto, o Formacampo apresenta contradições, pois ao mesmo tempo em que procura expandir para um número maior de municípios, não oferece formação presencial, contrariando o modelo de formação de professores defendida pelos Movimentos sociais do campo que compreende a existência de algumas dimensões que não são possíveis de serem realizadas de forma plena por meio da modalidade a distância. Nesse sentido, Molina (2015)

diz que” já existem pesquisas (Bittencourt, 2013) que analisam a inadequação destes cursos aos educadores do campo (Molina, 2015, p.151).

3.2 MOMENTOS/ESPAÇOS EM QUE ACONTECEM AS FORMAÇÕES DE PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA

A análise evidenciou que o município de Teofilândia não possui autonomia suficiente para organizar a formação continuada de professores da rede, tampouco das escolas do campo apartada das determinações postas pela BNCC e fundamentada na pedagogia das competências. Desse modo, as formações acontecem atualmente da seguinte maneira:

a) **Nas Jornadas Pedagógicas:** que se configuram como Encontros Pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de ofertar formação continuada para os servidores da rede. Geralmente estes encontros têm uma duração de três dias, e costumam acontecer antes de iniciar o ano letivo. Para além das questões cotidianas, a cada ano, abordam de maneira geral uma temática específica, que por sua vez, nos últimos anos, esta, vem sendo rigorosamente alinhada as políticas educacionais e suas reformas em vigência;

b) **Na realização das Atividades Complementares -AC's-** que se dá pela aplicabilidade da reserva técnica no município, que através da Lei federal 11.738/2008, estabelece parâmetros gerais para a composição da jornada dos profissionais da educação. De modo que esta lei reserva a fração mínima de 1/3 da carga horária dos professores da educação básica para dedicação as atividades extraclasse de formação e planejamento. Portanto, cabe ressaltar que esse espaço destinado ao planejamento e a formação tem sido reservado para estruturar o trabalho pedagógico centrado nas avaliações e não nos conteúdos clássicos e nas formas mais desenvolvidas.

c) **Através de parcerias com as Universidade públicas (UESB, UNEB e UFRB) bem como a UNDIME** que ofertaram nos últimos quatro anos formação para a elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios, a (Re)elaboração dos PPP's e elaboração das Diretrizes para as escolas do Campo. Nesse processo, ressaltamos a adesão em 2022 do **Programa Formacampo**, o mesmo acontece *online*, e visa realizar formação continuada para os profissionais que trabalham nas escolas localizadas no campo. Os dados revelaram que ainda é insuficiente a participação dos professores neste programa, de apenas doze (12) profissionais, sendo que todos são trabalhadores do quadro da Secretaria de Educação, ou seja, as escolas e

os professores não estão envolvidos no processo, comprometendo, dessa maneira a finalidade a qual se destina o Programa;

d) *Através da cooperação técnica entre setor público e privado, a exemplo do Programa Despertar*, que realiza formações para os professores e gestores escolares que trabalham nas escolas localizadas no campo, de modo que trabalha a educação socioambiental na perspectiva de educação rural. Tal modelo é movido pelos interesses das elites agrárias, que segue apoiadas pelas empresas privadas vinculadas ao agronegócio. Elas têm utilizado de forma estratégica do discurso de parceria, onde na verdade é a entrada do setor privado no público. Outra questão que cabe destaque acerca do programa, é que mesmo já estando na rede há treze anos, não conseguiu barrar o fechamento das escolas do campo (que de acordo com os dados somam 38), o que representa um descaso e silenciamento frente a tamanha violência social.

e) *Através de parcerias com o FNDE, Formação pela Escola e programa Tempo de Aprender, via AVAmec*. De acordo com as informações do MEC⁶¹, o Formação pela Escola é um programa de formação continuada, na modalidade a distância, que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação das pessoas envolvidas com execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas de programas do FNDE. Já o (Tempo de Aprender), idealizado pela Secretaria de Alfabetização do MEC, tem o objetivo de apoiar, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Ressaltamos que estes dois últimos programas, fazem parte da implementação do Plano de Metas Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), que segue organizado em 28 diretrizes, o qual deve ser assistido de forma técnica e financeira pelo MEC, seguindo as demandas solicitadas pelo Plano de Ações Articuladas-PAR do município. Tais ações são resultantes das reformas educacionais que vem acontecendo desde a década de 1990 aos dias atuais pelo modelo neoliberal.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Teofilândia (agosto, 2023), cabe dizer, que as duas primeiras formações, Jornadas pedagógicas e Atividades complementares, acontecem sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação e as demais, como o Formacampo, Despertar, Formação pela Escola e Tempo de aprender são intermediadas pelas parcerias entre os setores públicos e privados.

Diante do exposto, já possuímos subsídios suficientes para reconhecer que a formação que chega até os professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia

⁶¹ Disponível no portal <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

não tem sido suficiente para desenvolver a formação crítica, teórica e metodológica, visto que não atende a essência concreta de uma sólida formação, ou seja, não nos serve pelo seu recuo teórico, por apresentar conteúdos minimalistas e em sua maioria, pela modalidade de ensino a distância.

Dessa maneira, podemos constatar que o perfil de formação de professores do campo que vem sendo construído através dos pacotes formativos gerenciados pelas políticas neoliberais, reverbera nas formações de professores de tal maneira que os mesmos não têm conseguido se colocar de maneira organizada para a construção da Educação do/no Campo. E quando há avanços nunca é sem muita luta e desgastes das relações. Tudo isso revela algo ainda triste no contexto político-social da região: a falta de interesse e comprometimento com um direito de todos, a educação, e de forma mais ampla com os direitos humanos, algo tão sensível à nossa atualidade.

Portanto, é nesse sentido que a Pedagogia Histórico- Crítica se coloca para contribuir nas formações de professores e professoras do campo, buscando fazer uma análise rigorosa da realidade, fundamentada em um projeto social e histórico com vistas a superação das práticas reprodutivista pelas possibilidades superadoras no contexto da educação de Teofilândia.

3.3 POSSIBILIDADES SUPERADORAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Após tomarmos consciência dos problemas que envolvem a formação dos professores das escolas do campo do município de Teofilândia, passando da síncrese a síntese, pela mediação da análise (Saviani, 2017)⁶² e contextualização dos dados da realidade, reconhecemos que só foi possível atingir níveis de consciência mais elevados acerca das formações de professores das escolas do campo, devido as contribuições de uma teoria consistente como a Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria essa, que nos permite compreender os problemas, ao passo que exige de nós uma solução, ou seja, uma tomada de posição, de maneira que possamos construir possibilidades superadoras mediante a realidade concreta.

E para que de fato consigamos avançar rumo a um outro modelo de formação, que possa acrescentar valores na direção da “emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios

⁶² SÍNCRESE: apreensão da realidade de maneira caótica pelos sentidos humanos; ANÁLISE: capacidade cognitiva processada pelo exercício do estudo e da apropriação sistemática da realidade por meio da abstração; SÍNTESE: explicação qualificada do real, que permite ultrapassar os limites da aparência, na apreensão da realidade em suas múltiplas determinações (Saviani, 2017).

professores” (Martins, 2009, p.470), é preciso abandonar o ideário das pedagogias do “aprender a aprender” que buscam a todo instante desqualificar os conhecimentos clássicos, construindo ao longo dos anos pela humanidade.

Portanto, antes de lançar nessa seção algumas ações legítimas que estão no campo da mobilização, conscientização e encantamento da própria base teórica, para que possamos avançar com a formação de professores na rede municipal de educação, se faz necessário garantir uma rigorosa formação inicial e continuada, que garanta o domínio dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, aliada a Psicologia Histórico Cultural, de modo que os professores possam abstrair, dessa formação, os fundamentos e passem a organizar seu plano de ensino (planejamento) de maneira lúcida, que consigam eleger quais os conteúdos devem ser ensinados e quais as formas mais avançadas, considerando a etapa de desenvolvimento escolar (ano escolar, série ou ciclo).

Nesse sentido, precisamos parar de romantizar a formação de professores e o ensino, e portanto, reconhecer que ensinar é sim uma tarefa dura e complexa, e que, portanto, exige dos professores uma formação teórica e rigorosa que entenda quais são os traços/elementos da história que precisam serem transferidos e aprendidos pela via da educação escolar e que para isso, exige um rigoroso planejamento. E sem essa base teórica, sem uma teoria do conhecimento comprometida, que garanta o ensino desenvolvente, não avançaremos.

No contexto da educação pública de Teofilândia, dada pela aplicabilidade parcial da reserva técnica, existe há uns seis anos no espaço da Secretaria de Educação uma dinâmica de planejamento coletivo que acontece semanalmente com os professores, por série, ciclo e área do conhecimento, portanto, cabe garantir dentro dessas formações, uma orientação rigorosa da base teórica e conteúdo que deve ser ensinado.

Fora a isso, não enxergamos nenhuma outra possibilidade que possa superar a alienação do trabalho intelectual e material que vem sendo instalado nos momentos formativos geridos pelos ideários pedagógicos, apresentado por Dermeval Saviani (2021) em seu livro História das ideias Pedagógicas no Brasil, que vem se constituindo de forma alinhada as relações mercadológicas inerentes à sociedade capitalista.

Paralelo ao trabalho de formação que deve ser garantido aos professores no momento do planejamento coletivo da Secretaria de Educação, elencamos algumas ações em torno da mobilização e conscientização legítimas para o alcance de tantas outras possibilidades superadoras no contexto da formação de professores das escolas do campo.

Desatacamos a seguir as mais relevantes para a construção de uma educação do campo emancipadora:

a) Mobilizar os trabalhos do grupo de estudos da PHC no município, criado desde 2018 na época do Programa Escola da Terra, a fim de fomentar as discussões em torno das formações de professores que trabalham nas escolas do campo;

b) Organizar a partir das contribuições do grupo de estudos e da PHC, um plano de formação para os professores que trabalham nas escolas do campo. Para isso, será necessário a parceria das universidades pública (UNEB e UFRB);

c) Garantir participação no Conselho Municipal da Educação-CME de membros ligados a Educação do Campo e posteriormente constituir uma comissão no CME para discutir questões relacionadas a organização das escolas do campo e que nos dê condições para a elaboração das Diretrizes para Formação de Professores do campo;

d) Constituir o Fórum Municipal de Educação do Campo;

e) Elaborar as Diretrizes para as escolas do campo do município de Teofilândia;

f) Elaborar as Diretrizes para Formação de Professores do campo do município de Teofilândia;

g) Fomentar a participação dos professores em organizações sociais que dialogam com os princípios da Educação do Campo (Ong Fulô da Caatinga, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rural, associações e o Coletivo Sintropia Sisal).

De antemão, já podemos vislumbrar alguns possíveis ganhos que esse conjunto de iniciativas e articulação podem produzir para assegurar além de uma rigorosa formação de professores do campo que garanta posteriormente a elaboração coletiva das Diretrizes para as escolas do campo, vem contribuir também no sentido de fomentar a participação dos professores em movimentos sociais e coletivos ligados a Educação do Campo para o alcance de uma consciência crítica e tomada de posição frente a realidade, inclusive contra o fechamento das escolas do campo no município.

CONCLUSÃO

A presente dissertação que teve como objetivo principal investigar como se dá a Formação de Professores das Escola do Campo do município de Teofilândia-BA, buscou analisar o percurso histórico da Educação do Campo e suas contradições; estudar os fundamentos teóricos da formação de professores no contexto da Educação do Campo e sistematizar os dados da realidade sobre a formação de professores que trabalham nas escolas do campo do município de Teofilândia, identificando em quais momentos/espacos acontecem as formações continuadas e quais as possibilidades superadoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Destacamos o contexto hegemônico da política econômica e neoliberal, a qual foi elaborada a referida pesquisa, sendo fortemente marcada pelo último ano do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2022), um governo que transgrediu às leis e normas morais e éticas sem qualquer tipo de ressentimento ou escrúpulos, o qual se destacou negativamente pelas mais de 600 mil vidas ceifadas (irresponsavelmente), com a Pandemia da Covid 19. No campo educacional, houve inúmeros retrocessos, sobretudo na Educação do Campo com o fechamento das escolas e o desmonte das estruturas (por meio do decreto nº 20.252/2020), que desenvolviam a Educação do Campo e a formação de professores (Incra, Pronera e Secadi).

Após os retrocessos vivenciados nos últimos anos, avistamos uma outra conjuntura com o novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023), e com ele, renovam-se, também as nossas esperanças, não apenas no sentido de compreender as correlações de forças entre os projetos que disputam o campo e a escolarização da classe trabalhadora, mas de avançar nesse processo rumo a construção de alternativas político-pedagógicas superadoras que resultem na revogação da BNCC e da BNC- Formação inicial e BNC- Formação continuada, de modo que seja retomada a implementação da Resolução CNE/CP nº 002/2015. Resolução essa, que estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos professores e, portanto, segue apoiada e defendida pelos movimentos sociais e sindicais de luta e organizações científicas como ANFOPE, FONEC, MST, MPA, ANPED, Universidades públicas, dentre outras.

Portanto, diante da problematização, que envolve as formações de professores das escolas do campo e a maneira como tem sido organizadas as formações pela rede municipal de educação, procuramos responder a pergunta científica aqui apresentada: Tendo em vista o modelo hegemônico e *urbanocêntrico* que homogeneiza as práticas pedagógicas do campo às da cidade, como se dá a formação de professores do município de Teofilândia? Que

contribuições a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer para a formação de professores?

A pergunta científica foi respondida na medida em que fomos apresentando as constatações trazidas pelos objetivos elencados, sem deixar de considerar sob quais condições se processou a história da Educação do Campo em sua totalidade; a formação dos professores inicialmente como uma construção coletiva, mas que vem sendo moldada pelos interesses do capitalismo e; a realidade concreta da rede municipal de Teofilândia no que se refere as formações de professores que trabalham nas escolas do campo.

Reconhecemos, que só podemos compreender a Educação do Campo em sua totalidade, se acessarmos a história, desde o Brasil colônia (invasão do território com a chegada dos portugueses, dizimação dos povos indígenas, escravidão dos negros, indígenas e imigrantes pobres) até o modelo vigente que opera pelo capitalismo financeiro globalizado, que pelo domínio da natureza, da produção e dos bens agrícolas (Stédile, 2013), dão forma ao campo brasileiro e subordina a classe camponesa aos interesses do capital e de todo aparato ideológico (Bogo, 2016).

Nesse contexto, identificamos o campo brasileiro como lugar de disputa de projetos históricos, que pensam de formas distintas o desenvolvimento para o campo e para a escolarização, sendo que um é posto pelo capital (Taffarel; Queiroz; Queiroz, 2015), e apoiado pelo agronegócio, e o outro pela resistência dos movimentos sociais e sindicais, que em suas lutas pautam a agroecologia não apenas como uma ciência, mas um projeto de vida digna no campo.

Portanto, é pertinente observar que em todos os períodos, os quais se desenvolveram os modos de produção capitalista (mercantil, industrial, monopolista e imperialista e financeiro globalizado), o referido sistema esconde uma contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, o que para Marx (1983), a educação dos trabalhadores do campo e a ciência como forças produtivas, geram obstáculos aos desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista (Marx, 1983, p. 24-25).

E este, é um dos motivos, pelos quais, a educação e as funções sociais da escolarização da classe trabalhadora vem sendo atacada com os desmontes da política neoliberal, fortemente expressada pelas reformas educacionais, que impactam diretamente na educação pública quer seja pelos ajustes orçamentários, pelo fechamento das escolas do campo e precárias formações de professores que chegam nas escolas do campo e da cidade, alterando seus conteúdos (BNCC) e sua forma (BNCFP).

No bojo deste contexto, questões como as reformas educacionais no Brasil e os impactos na formação de professores foram necessários para que pudéssemos compreender a

formação de professores e a forma como acontecem nas redes de educação pública.

A este respeito, vimos nesse estudo as reformas educacionais neoliberais no Brasil, defendida pela classe empresarial (Freitas, 1992), no contexto em que mais foi aprofundado as políticas de ajuste da educação pública (década de 1990 aos dias atuais), que visa preparar os trabalhadores para servir o sistema produtivo do capital. Tais reformas, tem impactado fortemente a formação de professores, que recentemente fez proposições à formação continuada de professores da Educação Básica e suas modalidades, sendo orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução, CNE/CP nº01/2020, respaldada na Base Nacional Comum para Formação de Professores-BNCFP e alinhadas às competências gerais da BNCC, ou seja, que convertem a formação teórica dos professores pelas competências e habilidades profissionais.

A este respeito, vemos atualmente a burguesia atingir seus objetivos no campo educacional, presente no “controle do sistema, controle das futuras gerações e controle dos professores,” conforme atesta Malanchen (2020), e dessa maneira, segue mantendo o controle da formação da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que especula e explora os recursos da educação pública.

Inseridos em um modo de produção capitalista, fortemente marcado pela obtenção dos lucros e a divisão desigual das classes sociais, ficou mais do constatado que as ideias que direcionam o projeto político e econômico “são as ideias da classe dominante” (Engels, F; Marx, K. 2007. p.72), sendo que, são os mesmos que controlam os meios de produção e as forças produtivas. Em nossa realidade concreta podemos observar pelo avanço das reformas educacionais financiadas pelos empresários da nova direita, que organizados em fundações (*Think tanks*), reuniram capital para apoiar e financiar pesquisas em universidades e centros de estudos a fim de participar ativamente na elaboração de políticas nacionais e com isso, aumentar seus lucros e manter o controle ideológico da classe trabalhadora. Na educação brasileira, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto *Millenium* já apresentados nesse estudo, são destaques nos *Think tanks*.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica veio contribuir, de modo que a referida teoria pedagógica nos colocou em contato com algumas contradições, pois na medida em que avançamos na legislação de uma educação contra hegemônica, construída pelos movimentos sociais e sindicais que defendem uma conexão orgânica entre a função social da escola e a função socioambiental da terra, contraditoriamente, vimos que não estamos isentos das imposições do sistema capitalista, de modo que os processos de reprodução sociais e educacionais estão estreitamente ligados (Mészáros, 2008), e que, portanto, precisamos

construir outras matrizes políticas e pedagógicas que dialoguem com a Educação do Campo a fim de superar as lacunas do debate em questão.

Nesse estudo, vimos como acontece na prática a formação continuada dos professores da rede pública municipal de Teofilândia (Jornadas Pedagógicas, Atividades Complementares-AC, parcerias com instituições públicas e privadas, permitidos pelo MEC), ao passo em que avistamos algumas contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer para a formação destes professores.

Portanto, é válido dizer, que tivemos um bom alcance na medida em que acessamos os dados da realidade concreta das escolas do campo e saímos deste, com um acúmulo de informações que desvelou para nós como vem sendo organizadas na prática as formações continuadas dos professores e quais os conteúdos são tratados pelos programas que chegam até as escolas. E para além disso, saímos com um saldo positivo, uma vez que extraímos desse estudo um encaminhamento, visto como possibilidade superadora a fim de garantir o avanço nas formações.

Portanto, como possibilidade superadora do modelo de formação que está posto, trazemos como sugestão para o trabalho formativo concreto dos professores da educação básica e que trabalham nas escolas localizadas o campo, a elaboração e inserção de um Plano de Formação Continuada, ancorado nos princípios e concepções da Educação do Campo e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, ambas decorrente do materialismo histórico dialético.

Em síntese, a “formação de professores das escolas do campo de Teofilândia: o que ensinar? e como ensinar? que avistamos como possibilidade superadora, segundo estas teorias, precisa ter como ponto de partida a exigência e apropriação de conteúdos que estejam relacionados com os conhecimentos mais elaborados e não o espontâneo, com o saber sistematizado e não fragmentado, com a cultura erudita e não a cultura popular, visto que a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Saviani, 2018, p.14), que possam superar por incorporação, o senso comum o saber cotidiano (Duarte, 2018) e nos remeta ao patrimônio historicamente acumulado pela humanidade (ciência, arte e filosofia).

Quanto as formas, o como ensinar, não é qualquer forma de desenvolver o conteúdo que irá garantir o máximo alcance do desenvolvimento. Portanto, ao passo em que somos orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica, se faz necessário tomar como referência os cinco passos metodológicos desta teoria, sendo eles articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: prática social (ponto de partida), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (ponto de chegada), (Saviani, 2012, p.70-73).

Somente assim, atingiremos as formas mais desenvolvidas para a garantia do ensino mais envolvente nas formações de professores das escolas do campo, fazendo cumprir, dessa maneira, a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2018), de onde iremos extrair as contribuições para a elaboração do Plano de Formação.

Considerando que o destinatário são os professores que trabalham nas escolas do campo, não é qualquer conteúdo que elevará a capacidade teórica destes sujeitos para compreender as complexas exigências do atual modelo hegemônico do capitalismo, portanto, para a composição do Plano de Formação, se faz necessário ter como centralidade a seleção e abordagem de conteúdos que tratem das seguintes questões: questões agrárias e disputa de projeto de desenvolvimento e escolarização para o campo brasileiro; Concepção e princípios da Educação do Campo; teorias da educação; matrizes teóricas que dialogam com os princípios da Educação do campo (Pedagogia Socialista, Pedagogia da Alternância, Educação Popular, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Histórico-Crítica) e formação de professores na perspectiva histórico-crítica.

O referido plano será incorporado na dinâmica de planejamento coletivo (Atividade Complementar-AC) que já existe na rede, pela conquista da Reserva Técnica de 1/3 da carga horária destinada à formação e planejamento dos professores, porém, este irá acontecer sob a orientação rigorosa de uma base teórica, com critérios de seleção dos conteúdos que devem ser ensinados.

Na medida em que tratamos de analisar e sistematizar os dados sobre a realidade, especificamente sobre a formação de professores, buscamos a todo instante realizar uma análise da prática fundamentada na teoria, e nesse sentido a Pedagogia Histórico-Crítica veio contribuir para que não caíssemos na alienação, na submissão e dominação do modelo hegemônico (Orso, in: Matos, 2018, p.67-86).

Dessa forma, constatamos que a formação continuada de professores, sobretudo, das escolas do campo da rede municipal de Teofilândia, vem sendo organizadas sob a forte influência dos organismos internacionais, aqui representado pelos grupos empresariais que formam a frente “Todos Pela Educação.” Aqui no Brasil seus parceiros são: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA e a *Omidyar Network*. Compõem o conselho da organização representantes da Fundação Lemann, da Fundação Maria Cecília Vidigal, do Instituto Unibanco, da Aonde Educacional, da Granergia, do Todos pela Educação e representantes da FGV. De acordo com os dados disponibilizados pela FGV, trata-se do primeiro *Think tank* brasileiro especializado em política educacional que pretende influenciar a organização das políticas nas secretarias de

educação no país (Peroni; Mendes, 2020, p. 77)

Foi pertinente conhecer alguns marcos legais que demarcam a trajetória da educação pública, a exemplo da BNCFP, e ligada a ela, a BNCC que conduzem as ações da Secretaria e escolas, expressadas por meio da pedagogia das competências que padroniza, regula e controla o planejamento didático nas escolas, na medida em que estrutura o trabalho pedagógico centrado nas avaliações. A este respeito, (Freitas, 2016), afirma que “são as avaliações externas que penetra e determina” os métodos, os conteúdos no interior da sala de aula.

E é sobre essa organização, que constatamos na referida análise dos dados da rede, os limites no trabalho formativo e didático dos professores em função do treinamento e preparação para aplicação das avaliações externas, que avaliam as habilidades e competências nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências numa pequena escala.

Ainda sobre a Formação de Professores, observamos, como nunca, a sua importância tanto a inicial quanto a continuada, porém, temos visto nos últimos anos de maneira mais acentuada, o esvaziamento de suas funções básicas, qual seja, “a formação de pessoas aptas aos domínios do tríptico universo” (Martins e Duarte, 2010), em detrimento do critério de lucratividade e adaptação aos modelos neoliberais que chegam até a educação da classe trabalhadora.

Por esse caminho, vimos a formação inicial dos professores de Teofilândia se tornando uma presa fácil para iniciativa privada, que pela via das universidades particulares e na modalidade de ensino a distância alcançou a formação de aproximadamente 90% dos professores efetivos da rede, entre os anos de 2004 e 2008. De acordo com as informações emitidas pelo Relatório de monitoramento do PME (2022), a análise dos dados revelou para nós que, a formação continuada ofertada atualmente, tem se dado em parceria com o FNDE, Programa Tempo de Aprender, via AVAmec e a parceria institucional da Undime, este último parceiro foi o responsável pela elaboração dos Referenciais Curriculares municipais em 2020, em meio a pandemia e hoje continua na incumbência de realizar formações para re/elaboração dos PPPs e das Diretrizes para as escolas do campo da rede pública de ensino.

Foi, pois, tomando consciência dos problemas que conseguimos passar da atividade assistemática a sistematização (Saviani, 2008), e avançar rumo a uma possibilidade superadora. E só foi possível pela mediação da análise fornecida pela ciência e uma teoria pedagógica consistente e contra hegemônica.

Portanto, reconhecemos que o presente trabalho que trouxe como objeto de estudo “Formação de professores das escolas do campo do município de Teofilândia: o que ensinar e

como ensinar?, dentro de seus limites, contribuiu não apenas para trazer à luz alguns determinantes históricos, políticos e econômicos que reiteram como e por que o neoliberalismo e o sistema capitalista controlam a educação, sobretudo a formação dos trabalhadores da educação, mas para defender uma perspectiva de formação, que dialogue com os princípios da Educação do Campo e que seja ancorada em uma teoria pedagógica consistente, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria esta, capaz de nos ajudar a superar a alienação do trabalho intelectual e material que vem sendo instalado na rede de educação pública de Teofilândia pelos ideários pedagógicos próprias das sociedades capitalistas.

Por fim, encerramos a escrita da presente dissertação, mas a tarefa de continuarmos estudando o fenômeno da Educação do Campo e a formação da classe trabalhadora é extremamente necessária para que possamos seguir na resistência ativa, organizados em movimentos sociais e sindicais legítimos a fim de construir alternativas político-pedagógicas superadoras.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** *Interface* [online], Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012

ANFOPE. **“POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”.** DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2021.

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra;** Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. – 2007.

ARAÚJO, M. N. R. **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia:** desafios a luta social, *Debate Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. ISSN: 2175-5604 30. Disponível em: Acesso em: 02 de maio. 2023.

ARROYO, M.G. **Política de Formação de Educadores(as) do Campo.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BAHIA. **Resolução CEE/BA Nº63 DE 09 DE NOVEMBRO DE 2021.** Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_n_63_2021_e_Resolucao_CEE_n_130_2021_Pedagogia_da_Alternancia_Corrigida. Acesso em 24 de maio de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI.** *Educação do Campo: Marcos Normativos.* Brasília: SECADI, 2012a.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2003.

_____. **Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política nacional de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Diário Oficial da União. Brasília, n 5, nov. 2010

_____. **Portaria n.391, de 10 de maio de 2016. Orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** Brasília, DF, maio 2016.

_____. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

_____. Presidência da República. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 fev. 2013. p. 28.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2013. p. 11.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**.

BOGO, A. **A escola do campo em busca do campo para a escola**. Revista Binacional Brasil Argentina- RBBA, ISSN 23161205. V.3, p.175-202, Vitória da Conquista, BA, 2014.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAULLEY, D. N. **Document Analysis in Program Evaluation (Nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program)** Portland, Or. North West Regional Education Laboratory, 1981.

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

CORREIO DO POVO. **Bolsonaro quer tipificar invasão de terra como terrorismo**. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/noticias/politica/bolsonaro-quertipificar-invasao-de-terra-como-terrorismo-1.333820>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Campanha de Canudos. Círculo do livro. São Paulo, 1902.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, 1999.

CNEC – I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Compromissos e Desafios. Luziânia/GO, 28 a 31 de julho de 1998. In: KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo – Memória**. 3. ed. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

CNEC – II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia/GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Acesso em: 21 fev. 2018.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2017). **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Recuperada de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

DESCARTES, René. **Princípios da filosofia**. Lisboa: Edições 70. 2006.

DELORS, **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, Brasília, MEC-UNESCO.1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes: Maria Cecília de Souza Minayo (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Cristiane Francelina. **Modernizações conservadoras: entidades orgânicas do agronegócio (ABAG: 1993-2013)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: Acesso em: 22 de maio de 2023.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5ª ED. VER. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

ENERA – I ENCONTRO NACIONAL DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. Luziânia/GO, 21 a 25 de setembro de 2015. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST Memória: documentos 1987- 2015**. São Paulo: MST, 2017. (Caderno de Educação nº 14).

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, B. M. Via Campesina, 765 - 788, In: CALDART, Roseli Saete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al, (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

FERNANDES, B. M., JUNIOR, J. C., FILHO, J. S., LEITE, A.Z., SODRÉ, R.B., PEREIRA, L.I., A QUESTÃO AGRÁRIA NO GOVERNO BOLSONARO: PÓS-FASCISMO E RESISTÊNCIA (2020). In: **Caderno Prudentino De Geografia**, 4(42), 333–362. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7787>, acesso em: 26 de outubro de 2023.

FERREIRA, M.J., CARVALHO, F.O., BOGO, M.N.R.A. **Educação do Campo no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): ABORDAGEM HISTÓRICA**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 61, p. 17-37, jan./mar. 2021.

FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. – Brasília, 2010. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 abr. 2013.

FONTDEVILA, Carla; VERGER, Antoni & AVELAR, Marina. **The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform**. Critical Studies in Education, p.1-16, 2019. DOI: 10.1080/17508487.2019.1573749

FREITAS, Luís Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista cedida à MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES Tiago César. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol.2, n.1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, Luíz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, Papyrus, 1995.

FREITAS, Luíz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho**: explorando os caminhos de sua construção, p. de 155-175, In: CALDART, Roseli; FREITAS, Luiz Carlos, FETZNER, Andréa Rosana; e et al. *Caminhos para Transformação da Escola* Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

FREITAS, Luíz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. de Políticas Públicas, vol. 23, núm. 2, pp. 729-734, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI. Bernadete, A. **Formação de Professores no Brasil**: Políticas e Programas. *Revista Paradigma*, Vol. XLII, Nro. Extra2. Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021/01-17.

GORGEN, F. S. A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) 492 - 495, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al, (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

GOVERNAMENTAL. (2010). **População**. Disponível em IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/teofilandia/panorama>. Acesso em 10 de 07 de 2021.

GUBA, E. G. E LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

HYPOLITO. Álvaro Moreira. **Padronização curricular, padronização da formação docente**. *Revista Práxis Educacional*. (Vitória da Conquista- Bahia), v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

IBGE. **Censo Agropecuário**: Resultados Preliminares 2017. Rio de Janeiro, 2018.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação 500 – 507. In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al, (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**; editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC. (2000).

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 08 set. 2023.

LEHER. Roberto. **Entrevista**. Disponível em <https://mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo/>. Acesso em 17 de maio de 2023.

LEONTIEV. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, E. F. de (2019). **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. *Retratos da Escola*, 13(25), 39–58.

MALANCHEN. **Política de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. de O., & Lima, M. (2017). **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 9(1), 107–121. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em 08 de setembro de 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, & MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 5(2), 97–105, 2013.

MARTINS, A. S. **A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, L. M. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias**, In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira e Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS; Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia históricocrítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **A questão agrária brasileira: da colônia ao governo Bolsonaro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARX. Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de, Sousa. JOCELI de Fátima Arruda. SILVA, João Calos da. **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

MEC (Ministério da Educação) (2018). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

MELO, A.A.S de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Potencialidades** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Formação de Educadores nos Cursos Formais. Luziânia/GO, 20 a 21 de novembro de 2007. In:_____. **Educação no MST Memória: documentos 1987-2015**. São Paulo: MST, 2017. (Caderno de Educação nº 14).

NUNES LEAL, Victor. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

PERONI, V.M.V; MENDES, L. **Políticas conservadoras e gerencialismo**. Revista Práxis Educativa, v. 15, p. 1-20, 2020.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

QUEIROZ, S.G. **Asa Branca, o vôo que não se acaba: a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/ Teofilândia-Bahia e os desafios para a Educação do Campo**. Amargosa, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RIBEIRO, Dionara Soares. **Agroecologia na Educação Básica: Questões propositivas de conteúdo e metodologia**. /Organização: Dionara Soares Ribeiro et al. - 2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, L.Z.; PEREIRA, B; MOHR, A. **Documento proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. (BNCFP): Dez razões para temer

e contestar a BNCFP. RODRIGUES; PEREIRA; MOHR. In Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2020.

ROSA, Vera; MONTEIRO, Tânia. **‘Hoje, o maior latifundiário do País é o índio’, diz Nabhan.** Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,hoje-o-maiorlatifundiario-do-pais-e-o-indio-diz-nabhan,70002732865>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SANTOS, A. F. dos (2004). Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na Política Educacional em dois momentos do processo de acumulação. In **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG. Recuperado de <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t095.pdf>

SANTOS, Cláudio Felix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, ESCOBAR, Michel Ortega (Org). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: UFBA, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do Campo**. Uesb, Autores Associados, 1ª Edição, 2013.

SANTOS, P.J.S.; GUIMARÃES, C. (org.). **Programa Formação de Professores do Campo-Formacampo**. Caderno Temático: Projeto Político-Pedagógico da Educação do/no Campo: suas especificidades e a participação colegiada na construção/revisão. Vitória da Conquista:UESB, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, R. dos. **Formação Continuada de Professores em Educação do Campo e planejamento do trabalho didático**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à experiência da quarta versão da ação Escola da Terra na Bahia – 2017 E 2018, UFBA, 2023.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997a.

_____. Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

_____. Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**, 2012.

_____. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**-11 ed.rev- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Dermeval. **Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores associados, 2009.

_____. Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia historicocrítica hoje. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

_____. Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, corona vírus e educação** – O desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

SILVA, Crmen Silva Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed.rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional**– 1500-1960/ -2. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. João Pedro. (org.) **A questão agrária no Brasil-7 O debate na década de 2000**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, C.N.Z; MUNARIN, A. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. REVISTA PEDAGÓGICA | V.17, N.35, MAIO/AGO. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z., & Santos Júnior, C. de L. (2016). **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo**. *Educação & Realidade*, 41(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/53917>

TAFAREL, C.N.Z; QUEIROZ, S.G; QUEIROZ, S.G.QUEIROZ. **O fechamento de escolas do campo: teoria pedagógica Histórico-Crítica em defesa das escolas do campo**. Anais do II Encontro Baiano de Educação do Campo: ataque do conservadorismo e experiências contra hegemônicas V. 1, nº. 1, 2018. ISSN – 2525-4847.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SÁ, Kátia Oliver de; CARVALHO, Marize de Souza. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo – contribuições do trabalho advindo da ação escola da terra. In: ZIENTARSKI, Clarice et al. **Educação como forma de socialização: volume 9** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

TAFAREL, C.N.Z; QUEIROZ, S.G; QUEIROZ. **A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização: relações entre capital, trabalho e educação**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 12, n. 1, p. 363-382, jan./abr. 2023.

TARDIF, M. (2013). **A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551–571. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330201300020001>

TEOFILÂNDIA. **Relatório anual de Monitoramento do PME**, Lei, nº 275 de junho de 2015, Teofilândia, Bahia. 2021.

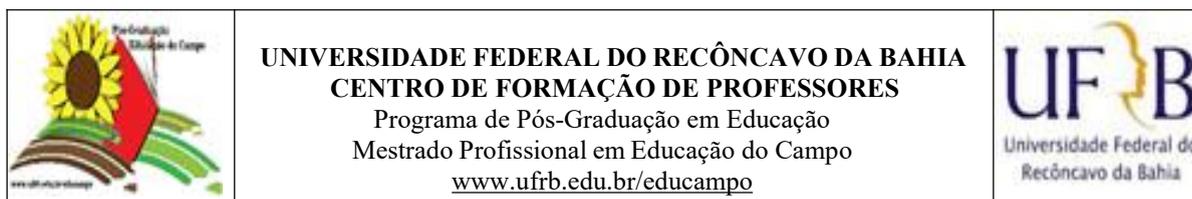
TEOFILÂNDIA. **Relatório anual de Monitoramento do PME**, Lei, nº 275 de junho de 2015, Teofilândia, Bahia. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo, Edit.Polis, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent**. - São Paulo: Cortez. Autores associados, 1986.

VERDÉRIO, A. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014)** Alex Verdério – Curitiba, 2018.

ANEXOS



CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Amargosa, 01 de Agosto de 2023.

Prezada Sra. Ana Carla Santos de Oliveira

Secretária Municipal de Educação e Cultura-Teofilândia, Bahia

Por meio desta, apresentamos o (a) acadêmico (a) Rosana da Silva do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada: **“O TRATO COM O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TEOFILÂNDIA-BAHIA: O QUE ENSINAR E COMO ENSINAR?”**

O objetivo do estudo é “Investigar a Formação de Professores das Escola do Campo do município de Teofilândia, Bahia, e as possibilidades de superação das incoerências no trato com o conhecimento nas formações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.”

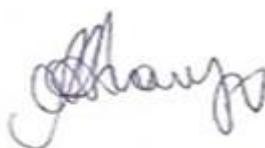
Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (análise documental) com os técnicos (as) da Secretaria Municipal de Educação e (entrevista semiestruturada) com uma amostra de professores (as) das escolas localizadas no campo da rede municipal de Educação.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Segue anexo a relação dos dados que serão coletados para análise documental da pesquisa.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Rosana da Silva (75) 99218-7433/ E-mail: lagoadagarapa@gmail.com

Rosana da Silva
 Mestranda em Educação do Campo-UFRB
 Matrícula nº 2022100481
 Pesquisadora/Responsável



Prof.ª Dr.ª Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
 Professora orientadora-UFRB

RELAÇÃO DOS DADOS QUE SERÃO COLETADOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DA PESQUISA.

- a) *Análise documental* que será feita a partir dos dados demográficos (IBGE, PNAD, INEP, MEC), relatório do Plano Municipal de Educação-PME (atualizado), etc., referentes ao município de Teofilândia, Bahia, a fim de identificar:
- ✓ Número de habitantes na área rural e urbana;
 - ✓ Número de escolas -rural e urbana;
 - ✓ Número de escolas fechadas e desativadas na rede municipal de 2015 a 2023;
 - ✓ Número de matrícula na Educação Básica nos últimos 8 anos;
 - ✓ IDEB das escolas-rural e urbana (2007 -2021);
 - ✓ Níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática;
 - ✓ Número de professores que atuam nas escolas rural e urbana;
 - ✓ Perfil de formação dos professores do campo:
 - número de professores com apenas magistério;
 - número de professores com Licenciatura e Pós-Graduação
 - Instituição e modalidade onde ocorreu a formação (pública ou privada/ presencial ou EaD);
 - se a formação dos professores corresponde a a atuação em sala de aula;
 - ✓ Número de professores efetivos;
 - ✓ Número de professores contratados;
 - ✓ Quais formações de professores(as) tem sido promovidas pelo município (inicial e continuada)?
 - ✓ Há formação específicas para os professores que atuam nas escolas localizadas no campo? Quais?
 - ✓ Qual a centralidade das formações promovidas(contéúdos/ temas)?
 - ✓ Outros.

Rosana da Silva
Mestranda em Educação do Campo-UFRB
Matricula nº 2022100481
Pesquisadora/Responsável

Apêndice 01 - Quadro 01: Dissertações vinculadas a Linha de pesquisa 1, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRB

	AUTOR(A)	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	GILMAR VIEIRA FREITAS	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG	Terciana Vidal Moura	UFRB	2013
2	ÂNGELO CUSTÓDIO NERI DE OLIVEIRA	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral	Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo	UFRB	2014
3	MAGNÓLIA PEREIRA DOS SANTOS	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERVIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO	Claudio Félix dos Santos	UFRB	2014
4	MARCOS PAIVA PEREIRA	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores	Fábio Josué Santos.	UFRB	2014
5	NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA	PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT): QUINZE ANOS FORMANDO PROFESSORES DO CAMPO EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.	Rosineide Pereira Mubarack Garcia	UFRB	
6	EDNO DE JESUS ANDRADE	FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS NAS ESCOLAS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS, NO MUNICÍPIO DE ITIÚBA-BA, NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES/AS ASSENTADOS/AS, ACAMPADOS/AS E QUILOMBOLAS – CETA	Gilsélia Macedo Cardoso Freitas	UFRB	2015
7	DAYNA MARA SANCHES SANTOS	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.		2016
8	GILDA RODRIGUES ROCHA	A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA DE MOBILIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE ITAPIRU, MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.	Rosineide Pereira Mubarack Garcia.		2016

9	PEDRO CERQUEIRA MELO	Pedagogia Histórico-Crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia	Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo		2016
10	MARIA LUCIA ANUNCIÇÃO MARTINS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Dyane Brito Reis		2017
11	ODAIR LEDO NEVES	EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO CRÍTICO: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE SERRA DO RAMALHO - BA	Débora Alves Feitosa.		2017
12	NERUZA MARIANA MOTTA SOUZA	A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTO ORGANIZAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS EDUCANDOS	Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo		2018
13	MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEIÇÃO	NAS TRILHAS DA ALTERNÂNCIA A FORMAÇÃO DE MONITORES, PROFESSORES E EDUCADORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DA REFAISA	Débora Alves Feitosa.		2018
14	JOSLEIDE CRISTINA D'OLIVEIRA MATTOS	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA	Débora Alves Feitosa.		2019
15	MARILUCIA DE JESUS SANTANA SANTO	CLASSES MULTISSERVIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Terciana Vidal Mour		2021

Fonte: acervo UFRB 2013-2021.