

Teorias pedagógicas na Educação do Campo: percepções e constatações a partir da análise de projetos político-pedagógicos no contexto da Ação Escola da Terra na UFBAⁱ

 Manoel Gonçalves dos Santos¹,  Luiz Bezerra Neto²

^{1, 2} Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Rod. Washington Luiz, s/n, Monjolinho. São Carlos - SP. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: manoelgoncalves320@gmail.com

RESUMO. No artigo, cotejamos teorias pedagógicas em movimento na educação do campo, a partir de proposições de projetos político-pedagógicos de cinco municípios baianos cujos professores de escolas situadas no meio rural participaram da formação da Ação Escola da Terra promovida pela UFBA. Tal cotejamento visou verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem nesses documentos se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação implica em elemento que poderia favorecer, ou não, uma implementação efetiva dessa vertente pedagógica nos contextos educativos pesquisados. O resultado da análise documental revelou que prepondera na educação do campo desses contextos a pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática e as pedagogias do “aprender a aprender”, caracterizando um ecletismo teórico, o que constitui um elemento obstaculizador, embora não decisivo, para a implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do meio rural desses municípios.

Palavras-chave: ação escola da terra, teorias pedagógicas, pedagogia histórico-crítica.

Pedagogic theories in Rural Education: perceptions and confirmations from the analysis of political-pedagogical projects in the context of Ação Escola da Terra at UFBA

ABSTRACT. In the article, we compare pedagogical theories in movement in rural education, based on propositions of political-pedagogical projects in five municipalities in Bahia whose teachers from schools located in rural areas participated in the formation of the Ação Escola da Terra promoted by UFBA. Such comparison aimed to verify to what extent the pedagogical theories that underlie these documents approach or distance themselves from the assumptions of historical-critical pedagogy, understanding that the level of approximation implies an element that could favor, or not, an effective implementation of this pedagogical aspect in the researched educational contexts. The result of the documental analysis revealed that the pedagogy of popular education, the pedagogies of practice and the pedagogies of learn to learn prevail in the field of education in these contexts, characterizing a theoretical eclecticism, which constitutes an obstacle, although not decisive, for the implementation of historical-critical pedagogy in rural education in these municipalities.

Keywords: earth school action, pedagogical theories, critical historical pedagogy.

Teorías pedagógicas en la Educación en el Campo: percepciones y hallazgos a partir del análisis de proyectos político-pedagógicos en el contexto de la Ação Escola da Terra en la UFBA

RESUMEN. En el artículo, comparamos teorías pedagógicas en movimiento en la educación rural, a partir de proposiciones de proyectos político-pedagógicos en cinco municipios de Bahía cuyos profesores de escuelas ubicadas en áreas rurales participaron de la formación de la Ação Escola da Terra promovida por la UFBA. Esta comparación tuvo como objetivo verificar en qué medida las teorías pedagógicas que subyacen en estos documentos se acercan o se alejan de los presupuestos de la pedagogía histórico-crítica, entendiendo que el nivel de acercamiento implica un elemento que podría favorecer, o no, una implementación efectiva de esta pedagogía aspecto en los contextos educativos investigados. El resultado del análisis documental reveló que la pedagogía de la educación popular, las pedagogías de la práctica y las pedagogías del aprender a aprender prevalecen en el campo de la educación en estos contextos, caracterizando un eclecticismo teórico, que constituye un obstáculo, aunque no decisivo, para la implementación de la pedagogía histórico-crítica en la educación rural de estos municipios.

Palabras clave: acción escuela tierra, teorías pedagógicas, pedagogía histórico-crítica.

Introdução

O pensar e o fazer que emolduram a educação escolar concernente ao campo brasileiro, além de estarem diretamente associados aos dispositivos legais que a pautaram ao longo do tempo, sofrem influência direta de teorias pedagógicas em movimento nesta seara, as quais reverberam, em maior ou menor grau, nestes mesmos dispositivos legais, em organizações curriculares e em práticas educativas de modo geral direcionadas ao meio rural e/ou que nele se efetivam.

Cotejar essas teorias pedagógicas, considerando os objetivos que orientaram parte da pesquisa que ora é apresentada, especialmente o de identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo em cidades em que trabalham participantes da formação ministrada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), confrontando-as com os pressupostos gnosiológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a pedagogia histórico-crítica, que tem como elaborador o pesquisador Dermeval Saviani, é o que se pretende neste artigo.

A finalidade última de tal cotejamento é verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem em documentos que normatizam a educação do campo nos cinco municípios pesquisados – que constituem uma amostragem dos municípios baianos que aderiram ao Programa Escola da Terra – se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação – em sendo mais próxima ou menos próxima – implica em elemento que poderá favorecer uma implementação efetiva da PHC nos contextos educativos pesquisados, ou se constituir obstáculo para que isto aconteça.

A tese que deu origem a este trabalho pautou-se no método materialista histórico-dialético, para se produzir o seu aparato teórico-conceitual, bem como para iluminar a coleta e análise dos dados, que derivaram de consulta a documentos que normatizam a educação do campo dos contextos empíricos envolvidos na pesquisa. No caso do recorte ora apresentado, o direcionamento metodológico envolveu, além da realização de pesquisa bibliográfica, uma análise documental, compreendendo estudo dos projetos político-pedagógicos da educação do campo das cidades pesquisadas.

Como ponto de partida, exporemos elementos do projeto pedagógico do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) realizado pela UFBA – uma das faces do nosso objeto de investigação –, o qual adota a pedagogia histórico-crítica enquanto referência teórica principal.

A pedagogia histórico-crítica na Ação Escola da Terra na UFBA

A Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), na UFBA, é conduzida com base na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma das três únicas instituições de ensino superior brasileiras que fez adesão a esta Ação junto ao Ministério da Educação que desenvolvem seu trabalho de formação continuada de professores para o campo com base nessa teoria pedagógica. As outras duas que também o fazem são a UFSCAR e a UFC.

Em nível nacional, a Ação Escola da Terra já contemplou 24 mil professores de escolas do campo e de comunidades quilombolas, atingindo 23 estados da federação, por meio de 25 universidades públicasⁱⁱ. Na UFBA, conforme informações obtidas junto à coordenação do Curso, já foram atendidos 2.063 professores, distribuídos por 66 municípios baianos, nas quatro edições do curso desenvolvidas (2014, 2015, 2016 e 2017).

A vinculação à Pedagogia Histórico-Crítica nas atividades da Ação Escola da Terra conduzido pela UFBA se mostra já no nome do curso que esta instituição disponibiliza a partir desta Ação, qual seja, “Curso de Aperfeiçoamento e Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra (PRONACAMPO)”. No tópico “Justificativas”, do seu Projeto político-pedagógico (UFBA, 2017, p. 2), se verifica as seguintes assertivas: “necessidade de alteração da base teórica que estes professores dos municípios baianos estão atuando com Programas de formação de formadores de base epistemológica relativista e pedagogia escolanovista”.

O compromisso da Universidade Federal da Bahia com a formação continuada de professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital. Que a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, a elevação da capacidade de teorização, o desenvolvimento da psique humana e de suas funções psicológicas superiores são responsabilidade e função da escola.

Pelos excertos exarados, percebe-se o compromisso político e a relevância de que se reveste a proposta de formação continuada de professores do campo pretendida e executada pela Faculdade de Educação da UFBA, por iniciativa e operacionalização do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo – GEPEC/FACED/UFBA, tendo em vista a sua intenção de interferir no processo formativo desses docentes de modo a instrumentalizá-los para exercerem o seu ofício numa perspectiva efetivamente crítica – orientada para a edificação de um projeto histórico para além do capital – e com reais condições de garantirem a elevação

das funções psíquicas superiores e da capacidade teórica de estudantes camponeses, possibilitando-lhes a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos e mais valorizados numa sociedade dividida em classes sociais. Tal intencionalidade já deixa transparecer a sua fundamentação na epistemologia materialista histórico-dialética, bem como na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que se inspiram e se amparam na primeira.

No projeto do curso, defende-se a sua estruturação com base nesse referencial teórico-metodológico, entre outras maneiras, afirmando-se que

esta abordagem vem sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que nasce da crítica à realidade, às tendências idealistas da educação e à atual organização do trabalho pedagógico na escola do campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos professores que atuavam com o Programa Escola Ativa, hoje denominado Escola da Terra, na sua implementação nas escolas ou na formação de formadores para a Educação do Campo (UFBA, 2017, p. 3).

Além disso, indica-se que,

considerando que o desenvolvimento do psiquismo humano, segundo estudos de Vigotski, identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores – trataremos do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Será tratado durante o curso, à luz do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, do psiquismo como sistema interfuncional, da caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento e a interdependência da educação escolar no mesmo. Serão tratadas as ações educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, intencionalmente orientadas, para fins do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da capacidade de teorização, da elevação do pensamento teórico dos estudantes (UFBA, 2017, p. 5).

Entendemos que a apresentação de tais passagens do projeto do Curso da Ação Escola da Terra na UFBA é suficiente para não deixar pairar dúvidas de que tal curso se fundamenta na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-social, e, por conseguinte, na concepção materialista histórico-dialética de homem, de sociedade e de educação.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012, p. 13), daí seu caráter revolucionário, por defender e buscar que todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano possam acessar os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, ou seja, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, enquanto estratégia necessária à formação da classe trabalhadora, tendo em vista a transição da formação social capitalista para uma ordem social verdadeiramente igualitária.

Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica de caráter contra-hegemônico, que tem como diretriz principal a promoção de uma formação de cunho omnilateral, emancipatória e pautada na solidariedade coletiva para os sujeitos sociais e aprendentes, que foi elaborada para ser implementada em um contexto socioeconômico cujos valores dominantes giram em torno da propriedade privada, da paradoxal produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e simbólicos, materializados na expropriação de mais-valia, na concentração de riquezas e conhecimentos nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, ambos negados às camadas oprimidas dessa sociedade, nas quais se inclui as populações que produzem e reproduzem sua existência no campo brasileiro.

Dito isto, é salutar apresentar, aqui, também, o conteúdo estudado pelos professores de escolas do campo no curso da Ação Escola da Terra na UFBA. Conforme o projeto educativo desse curso, ele é organizado em 4 módulos (cada um composto por 16 horas-aulas presenciais – no Tempo Universidade – e 34 horas-aulas semipresenciais – no Tempo Escola-Comunidade)ⁱⁱⁱ, articulados em torno de quatro sistemas de complexos, a saber: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob a responsabilidade da escola; c) A Organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.

Os módulos são organizados a partir das seguintes temáticas de estudo: no primeiro, acontece conferências introdutórias com professores pesquisadores de sólida produção nos assuntos discutidos, visando a apresentar as especificidades do processo de trabalho, para que os professores se aproximem do materialismo histórico-dialético, focando quatro eixos fundamentais, a saber: a concepção de educação do campo, projeto político-pedagógico da escola do campo, organização do trabalho pedagógico e currículo para as escolas do campo, e o financiamento das escolas do campo, envolvendo-se as temáticas modo de produção, trabalho e formação humana, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica. O segundo módulo, trata do desenvolvimento do psiquismo (formação das funções psicológicas superiores) e sua relação com a educação escolar, as dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças; a ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem são tratados, juntamente com a função social da escola, como meios de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas de

conhecimento. No terceiro módulo, trata-se dos fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação, tendo como eixo norteador concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica – enfoca estudos referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, teorias de alfabetização (alfabetização e letramento), aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita, produção de textos, gêneros textuais), formas de agrupamento entre as crianças nas salas multisseriadas. E, no quarto módulo, trabalha-se a questão da gestão educacional das escolas do campo no estado da Bahia, com o intuito de que o professor compreenda a gestão educacional e escolar do campo na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, identificando as possibilidades da gestão do espaço escolar e do cotidiano da comunidade mediadas por práticas educativas superadoras, fundamentando-se na concepção de gestão educacional a partir da pedagogia histórico-crítica.

Os módulos são desenvolvidos por meio de seminários interativos e de oficinas de experiências e aprendizagens para a formação docente, resultando, como produto avaliativo final, nos seguintes trabalhos: Plano de Ensino para ser executado em classes multisseriadas, para todos os cursistas; Plano de Ação para acompanhamento de estudos e práticas de ensino de cursistas e demais profissionais de educação de cada município envolvido, para os assessores pedagógicos; e Trabalho Científico de Estudos, para todos os cursistas certificados como Especialização. Estes trabalhos foram elaborados à luz dos fundamentos teórico-metodológicos e didáticos concernentes à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, estudadas na formação continuada em questão.

O curso de formação continuada da Escola da Terra conduzido pela UFBA disponibilizou exemplares de algumas obras para cada um dos seus cursistas, por meio das quais, além de outras referências, os conteúdos do curso foram estudados por estes e discutidos em momentos do tempo-universidade e do tempo escola-comunidade. As obras disponibilizadas foram as seguintes: “Escola e Democracia”, de Dermeval Saviani, “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de Lígia Márcia Martins, e “As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita”, de Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia. A seguir, incursionaremos no resultado da análise documental realizada nos PPPs da educação do campo dos municípios pesquisados.

Projetos Político-Pedagógicos da educação do campo dos municípios pesquisados: o lugar da pedagogia histórico-crítica e de outras teorias pedagógicas

Inicialmente, os documentos que definimos para analisar seriam as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo dos municípios em questão. Entretanto, em razão de esses municípios não possuírem tais documentos, lançamos mão da alternativa de analisar Projetos Político-Pedagógicos que eles têm estruturados que abranjam a sua educação do meio rural como um todo, ou que, no caso dos municípios que também não dispunham de PPP dessa forma, verificar documentos deste tipo que sejam direcionados a núcleos escolares rurais.

A apresentação do resultado desta análise (os aspectos dos PPPs que informam a(s) linha(s) teórico-pedagógica(s) adotada(s) pela educação do campo de cada município) será feita de forma concomitante e articulada com o tangenciamento de teorias ou proposições pedagógicas que, conforme estudiosos da área (Santos, 2013; Bezerra Neto, 2010), são dominantes em propostas e práticas curriculares na educação escolar campesina, de modo a se demonstrar a adesão, ou não, dos PPPs a estas correntes pedagógicas e à pedagogia histórico-crítica, a qual, conforme já pontuamos, constitui a fundamentação teórico-pedagógica da formação continuada executada pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO).

É consensual a ideia de que as referências pedagógicas de maior destaque, atualmente, no contexto da educação dirigida à áreas rurais, são aquelas que dão lastro ao denominado Movimento Por Uma Educação do Campo. Isto porque as proposições encampadas por este Movimento são hegemônicas tanto no âmbito da produção acadêmica a respeito da modalidade educativa em tela, quanto no que se refere às orientações curriculares e pedagógico-metodológicas que subjazem na legislação educacional nacional que normatiza a educação para o meio rural, aspectos que, pelo grau de abrangência que possuem, naturalmente, reverberam sobre as diretrizes curriculares e práticas formativas tanto para qualificação docente, quanto para a educação escolar propriamente dita relativas ao campo em geral.

Pedagogias contra-hegemônicas na educação rural

Conforme Santos (2013), para localizar as proposições deste Movimento no quadro das teorias pedagógicas contemporâneas, pode-se afirmar que elas se situam no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação. Tais tendências guardam uma heterogeneidade

que abrange “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”. (Saviani, 2011, p. 414). Desta forma, no conjunto dessas pedagogias, cabem tendências variadas, que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou marxiano. Por esta razão, de acordo com Saviani, a denominação mais apropriada para classificar estas tendências seria “pedagogias de esquerda”, com toda a vagueza que este termo comporta.

Estas pedagogias de esquerda podem ser agrupadas em duas modalidades: uma primeira, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, defensora de uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar formal – para estas tendências, a ciência e a filosofia não podem ser classificadas como mais avançadas que os saberes empírico-cotidianos do povo; e, quando em movimento em contextos escolares propriamente ditos, objetivam transformá-los em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular. A outra modalidade de pedagogia contra-hegemônica pauta-se pela centralidade da educação escolar, para cujo objetivo principal deve ser o de garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, como meio de fazer avançar a luta pela superação da formação social capitalista. Na primeira modalidade, localizam-se as chamadas pedagogias da educação popular e a pedagogia da prática, e, na segunda, a pedagogia histórico-crítica, além da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Pedagogia da educação popular

Quanto às pedagogias da educação popular, de acordo com Santos (2013, p. 57), vinculam-se, principalmente, à pedagogia libertadora, que, para este autor, constitui um dos principais suportes teóricos tanto para as práticas de educação popular, quanto para as perspectivas de educação não escolar realizadas pelos movimentos sociais no Brasil. Ainda conforme Santos, “as proposições do Movimento de Educação de Base e as experiências e formulações de Paulo Freire, nos anos 1960, são decisivas para a consolidação desta referência do educar”.

Paulo Freire é um dos autores brasileiros de maior expressividade na educação do País. Sua teoria pedagógica, de caráter progressista, sem dúvida, constitui aquela de vertente mais crítica de maior inserção nos processos de formação docente, bem como enquanto fundamentação teórica de propostas curriculares no âmbito da educação básica. O viés crítico de suas proposições é tão evidente, que, mesmo estas não se constituindo num direcionamento

revolucionário, este autor tem sido o mais execrado nos últimos tempos pelo grupo político conservador e de extrema direita que assumiu o poder central no Brasil a partir de 2019 e seus empedernidos apoiadores. Tal constatação já deixa patente, de forma incontestada, a importância desse teórico em nosso meio e a sua incomensurável contribuição para a educação, o que, obviamente não exige o seu constructo teórico-pedagógico de ser objeto de análise crítica, no caso das proposições relativas à temática aqui discutida.

As propostas que se inspiram na concepção libertadora de Freire, conforme Saviani (2011, p. 415), “advogavam a organização, no interior dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante, caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Para este autor, essa perspectiva pedagógica coloca centralidade na categoria “povo”, ao invés de “classe”, e “tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (Saviani, 2011, p. 416).

As proposições freireanas quanto à análise dos conflitos que caracterizam a sociedade gravitam em torno dos termos “opressor” e “oprimido”. Compreende-se que a superação dessa dualidade está diretamente atrelada ao povo, e só poderá resultar em êxito se dele nascer. Assim, Freire (1987, p. 31) afirma que o caminho da libertação deve vir dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizam” (Freire, 1987, p. 31), apontamento que, do nosso ponto de vista, reveste-se de procedência, haja vista que quem é possuidor de poder e oprime quem não é não almeja qualquer mudança nessa sua condição. Ao passo que cabe àqueles que vivem em situação de subalternização e submissão se movimentarem para delas se livrarem.

Ocorre que, para essa libertação acontecer, se faz imprescindível a conscientização dos indivíduos que dela carecem, e a categoria conscientização no constructo teórico de Freire inspira-se no sociólogo Karl Mannheim, para o qual, segundo Santos (2013, p. 59), não se deve confundir consciência com consciência de classe. A consciência de classe, na perspectiva de Mannheim, diz o autor mencionado, “seria uma consciência parcial, que não permitia ao indivíduo ter noção geral da realidade”. Nesta direção, Freire vislumbrava, com o seu trabalho educativo, contribuir para que o educando alcançasse um tipo de consciência que lhe permitisse a percepção da situação global do País, de modo a promover o desenvolvimento nacional e a melhoria das condições de vida das camadas populares da sociedade, o que reputa-se um objetivo de uma pertinência e nobreza incontestáveis, quando se pensa na

realidade de desigualdade social que há muito persiste no Brasil. O que se pondera nessa perspectiva analítica é a sua adesão e defesa, mesmo que de forma não tanto explícita ou enfatizada, à consolidação da democracia parlamentar, que, como se sabe, é pauta do ideário neoliberal e, portanto, funcional à manutenção da formação social capitalista e de todas as suas mazelas. A constatação de tal adesão é corroborada por Paiva (1980, p. 135), quando esta autora afirma que, “se nos damos conta de que ambos os autores [Manheim e Freire] viam o regime democrático parlamentar como forma ideal de organização política, devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais”.

Filiado à chamada esquerda cristã e ao comunitarismo cristão, ambos vinculados às organizações da igreja católica, Freire produz uma Pedagogia da Libertação, como correlato da Teologia da Libertação, cujas bases encontram-se no seu livro Pedagogia do Oprimido. Tal pedagogia, conforme sua visão, deve ser elaborada e operacionalizada num processo dialógico com os mais pobres, com os excluídos da sociedade, reconhecendo-se que estes possuem um repertório de saberes que lhes são próprios. Dessa forma, sua proposta pedagógica configura-se como

aquela que tem de ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (Freire, 1987, p. 32).

Observa-se que se sobressai, nesta concepção pedagógica, um caráter de coletividade, no qual o conhecimento só faz sentido na práxis do oprimido, em sua luta imediata contra a opressão a que é submetido. No que se refere à educação propriamente dita, tal opressão expressa-se no que Freire denominou de “educação bancária”. Segundo ele, na prática dessa educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios àqueles que estes julgam nada saber. Dessa forma, a relação educador-educando na escola, ou fora dela, “baseia-se na narração, na transmissão, no depósito de conhecimento, como uma transação bancária. Esta perspectiva gera a contradição educador-educando, a qual deve ser superada pela educação libertadora” (Santos, 2013, p. 59). Neste formato educativo, “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem ... O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos na escolha, se acomodam a ele ... O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 1987, p. 59). Nesta perspectiva, a educação bancária pode ser traduzida como sendo aquela que tem a transmissão dos conteúdos escolares como objetivo central, e a ausência de diálogo como método.

Estamos de acordo com Freire quanto à necessidade de a relação educador-educando acontecer mediada pelo diálogo, sem autoritarismo por parte do docente. Entretanto, somos críticos, em concordância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, da maneira como o conhecimento científico, e, por conseguinte, os conteúdos escolares, que compõem as várias áreas do saber, são tratados em sua obra, haja vista que estes são encarados como tendo o mesmo patamar de importância dos saberes populares, chegando, inclusive, a serem encarados como invasão cultural no contexto do campo popular, por serem mais representativos do arcabouço cultural da classe dominante. Tal proposição transparece numa assertiva do próprio Freire (1978, p. 35-36), quando ele, ao se posicionar sobre um trabalho formativo de agrônomos junto a camponeses chilenos, na década de 1960, afirmou:

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação.

Por esse raciocínio, no campo do ensino, “valoriza-se todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensuado por seus interlocutores, dado que, por não existir, nesta concepção, uma verdade objetiva, tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso” (Bezerra Neto, 2010, p. 154). Assim, a escola acaba distanciando-se de sua especificidade enquanto instituição, que é a de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos que circulam na sociedade aos sujeitos aprendentes.

Entendemos que a obra freireana é, hoje, a vertente teórica que tem uma inserção mais robusta, enquanto perspectiva crítica, em contextos de formação de professores no Brasil, seja para atuar na zona urbana ou na zona rural, e, a nosso ver, tem dado uma contribuição significativa neste âmbito, embora, como exposto, seja eivada de limitações no sentido de que tende a não promover uma formação que vislumbre uma transformação efetiva, estrutural, da sociedade, tanto no que se refere à insuficiência de sua análise (crítica) com vista a esta finalidade, quanto no que diz respeito à ênfase que coloca sobre os saberes populares, relativizando, em certo sentido, a importância dos conhecimentos científicos na vida individual e coletiva.

Concluindo essa breve descrição e problematização da concepção pedagógica freireana, enquanto uma daquelas de maior influência na educação do meio rural, pode-se afirmar que as teorizações do comunitarismo cristão e da pedagogia da libertação, se, por um lado, teve o mérito de valorizar os oprimidos no direito de dizerem sua palavra e de expressarem sua

maneira de interpretar o mundo, contribuindo, dessa forma, para o empoderamento político dessa fração da sociedade; por outro, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural, fortaleceram uma concepção praticista e imediatista de intervenção nas lutas sociais, vindo a influenciar o formato da luta e da ação educativa de vários movimentos, dentre os quais, o Movimento por uma Educação do Campo.

Feitos tais apontamentos, cumpre verificar em que medida os Projetos Político-Pedagógicos analisados, enquanto referenciais da educação do campo dos municípios baianos que nos serviram de campo empírico (Teolândia, Gandu, Wenceslau Guimarães, Ubaíra e Santa Inês), aderem à teoria pedagógica freireana, ou, em outras palavras, à pedagogia popular.

Antes de se apontar as proposições dos PPPs relativas a este aspecto, é importante se sublinhar que todos os cinco documentos analisados expõem intenções bastante positivas quanto ao resultado do trabalho pedagógico que desejam nortear a implementação, como se pode ver nos fragmentos extraídos dos mesmos, apresentados a seguir: “a nossa missão pauta em assegurar um ensino de qualidade, ao aluno do campo, garantindo o acesso e a permanência desses educandos na escola, para que sejam capazes de agir em nossa sociedade como verdadeiros cidadãos conscientes e críticos” (Gandu, 2013, p. 136); “as escolas pretendem trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano” (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 16); “Missão: atuar no campo da Educação, tendo em vista valores, princípios e o conhecimento, de modo que nossos alunos se tornem cidadãos críticos conscientes e cientes de seus direitos e deveres” (Santa Inês, 2017, p. 33).

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (Teolândia, 2018, p. 24).

Missão: oportunizar ao educando situações que contribuam para que seja sujeito participativo, reflexivo, de senso crítico, pesquisador e construtor de sua própria aprendizagem. Estando futuramente junto à sociedade apto para enfrentar os variados desafios que a vida lhe apresenta a cada momento (Ubaíra, 2014, p. 30).

Nota-se, desse modo, que todas as redes municipais de ensino pesquisadas estão imbuídas da intenção de disponibilizar uma boa educação para os seus estudantes; almejam impactar positivamente a vida dos mesmos por meio do ensino a eles dirigido, salientam a necessidade de formar cidadãos críticos e atuantes na perspectiva da transformação da

sociedade, de modo a torná-la mais igualitária e menos excludente, o que é algo louvável, não obstante o fato de que, ao se aprofundar na análise das teorias pedagógicas nas quais estes se referenciam, perceber-se que tal objetivo tende a não se materializar de forma integral, haja vista as contradições de que tais teorias são eivadas, nos termos pontuados, as quais serão ilustradas com excertos retirados dos PPPs que mostram a adesão destes a elas.

Quanto à adesão destes PPPs direcionados às escolas do campo à pedagogia da educação popular (ou pedagogia freireana), vejamos alguns fragmentos dos mesmos que evidenciam tal adesão:

Assim, a mais importante das tarefas educativas dentro e fora da escola é formar para o exercício da autonomia intelectual, moral e social. Freire já dizia que o objetivo da instituição escolar para a relação aluno-comunidade e comunidade-escola, visa à integração do aluno como ser indispensável frente à mudança social de forma crítica, bem como de maneira sensível e comprometida com valores éticos e morais da cidadania (Teolândia, 2018, p. 17).

A Escola do Campo tem o compromisso de desenvolver competências que permitam ao educando ser sujeito de sua própria aprendizagem. Ele deve ser desafiado a pensar, expor suas ideias, buscar informações e transformá-las criticamente em conhecimentos. Paulo Freire afirma que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à abertura do espírito” (Gandu, 2013, p. 120).

A educação como prática de liberdade será consequência do processo educativo. Paulo Freire diz isto muito bem: deve se assumir o papel de educador democrático e ousado, desenvolvendo na prática educativa atitudes que reforcem a curiosidade e capacidade crítica dos alunos (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 15).

Sabemos que a educação não deve acontecer dentro desses moldes, mas pensar a educação de outra forma, mais complexa, provocante e transformadora, faz-nos levar a ter como inspiração o mestre Paulo Freire. O educador mais conceituado e respeitado de nosso país dizia que a escola deveria ensinar os alunos a “ler o mundo”, respeitando o contexto cultural e familiar dos estudantes, dando a eles a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, tendo voz ativa e vislumbrando realidades de ensino nos conteúdos trabalhados que tivessem relação direta com o mundo em que está inserido. Assim, pode-se dizer que educar é propor “leitura de mundo”, deixando dessa forma os alunos de serem expectadores, se tornando protagonistas da história (Ubaíra, 2014, p. 22).

Contraopondo esta visão simplista do meio rural, Paulo Freire, a partir de 1960, sinaliza que os camponeses corroboram para a educação popular, pois estes sujeitos revolucionam a prática educativa, criando métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (Santa Inês, 2017, p. 33).

Os excertos acima exarados deixam cristalizado que todos os municípios pesquisados se utilizam da pedagogia popular freireana como uma de suas referências teóricas para estruturar sua proposta pedagógica para as escolas do meio rural, o que confirma a importância e a

posição hegemônica desta teoria pedagógica na esfera da elaboração e implementação de propostas de ensino relativas às escolas do campo.

Pedagogias da prática

Como mencionado anteriormente, entre as correntes pedagógicas que se situam no grupo daquelas que são consideradas contra-hegemônicas, que se centram nos saberes populares como referência para o ensino, e que têm influência no Movimento Por uma Educação do Campo – logo, destacam-se nas práticas educativas de escolas do campo na atualidade –, estão as chamadas pedagogias da prática, cujas características cabe abordar aqui.

Inicialmente, cumpre pontuar que essas pedagogias da prática de que se fala neste momento não se confundem com aquelas nomeadas com termos similares – racionalidade prática, epistemologia da prática, teoria do professor reflexivo etc., que são originadas nos constructos teóricos do norte-americano Donald Schön (Alarcão, 1996) – com forte inserção no campo educacional brasileiro –, e buscam acentuar a proeminência da reflexão sobre a prática docente enquanto elemento norteador da formação e do fazer docente, especialmente, além de não assumirem uma perspectiva de classe, nem focar nesta categoria explicativa, as pedagogias da prática de que falamos agora dizem respeito à referências pedagógicas nascidas no contexto brasileiro, que focalizam mais especificamente o contexto de ensino e das lutas no campo, e com viés contra-hegemônico, o que, obviamente, constituem referências e tem rebatimentos em processos de pensar/fazer formação docente para atuar no campo.

Essas pedagogias da prática, conforme Saviani (2011), que cunhou essa terminologia para classificar autores que tomam a experiência da prática cotidiana como referência e fundamento para o desenvolvimento de sua pedagogia, são de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas.

Não obstante as afinidades que possuem com a pedagogia da educação popular freireana, tais pedagogias trabalham com o conceito de classe, ao invés de povo. Tem sua gênese nos anos de 1980, tendo como um dos seus formuladores e defensores de maior expressividade o educador Miguel Gonzalez Arroyo. O foco central de suas proposições é a crítica ao ensino tradicional, quanto ao seu método e ênfase que coloca na epistemologia do conhecimento clássico, tido como sendo burguês, bem como a construção de um fazer educativo que valorize o saber popular, com o fito de favorecer a luta dos excluídos pelo alcance de melhores condições de vida. No dizer de Santos (2013, p. 65), tratando dessas pedagogias,

destruir e construir outras formas de aprender e ensinar não se daria com base na incorporação das objetivações mais avançadas até então produzidas em direção à sua superação; mas, sim, buscando nas experiências da prática cotidiana de determinadas escolas e dos movimentos sociais, a partir de sua cultura e saberes, os elementos para a construção da escola da classe trabalhadora.

Arroyo (1991), um dos principais porta-vozes desse posicionamento e, por consequência, do Movimento Por uma Educação do Campo, chega a transferir o *status* de principal instituição de formação da instituição escola para os movimentos sociais. Neste sentido, afirma: “buscamos saída na prática cotidiana da escola, porém, com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente e possível para os interesses dos trabalhadores” (1991, p. 18). Este autor sublinha que, ao lutarem pelas condições básicas de existência, os grandes educadores da atualidade são os movimentos sociais; entende que tais movimentos reeducam e forçam a sociedade a debater os seus problemas fundamentais. Nessa perspectiva, a luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos, compreendendo que o aprendizado dos direitos, da cidadania, constitui uma dimensão educativa. Em sua visão, o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pela maneira como tem agregado e mobilizado as pessoas na luta pela sobrevivência, sendo que considera-se a verdadeira educação aquela que se realiza pela prática, especialmente quando essa prática reflete a luta por condições básicas de sobrevivência (Santos, 2013).

Não que não reconheçamos a importância dos movimentos sociais para a consecução das necessárias transformações sociais. Pelo contrário, entendemos que eles são fundamentais para esse fim. Entretanto, consideramos que, para demarcar tal importância, não é necessário adotar e propagar a ideia de que esses movimentos sobrepõem-se à escolarização formal enquanto veio de transformação social, especialmente quando esta é concebida como tendo como função precípua a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos para todas as pessoas. Entendemos que essas duas esferas de atuação social são imprescindíveis e carecem de se retroalimentarem, tendo em vista a materialização da luta pela emergência de uma sociedade que se contraponha aos ditames do capital, de modo que, do nosso ponto de vista, sobrepor o caráter educativo dos movimentos sociais à escolarização formal constitui óbice para que tal sociedade venha a ser edificada.

Como já dissemos, Miguel Arroyo é uma das grandes referências teóricas, juntamente com o pensamento de Paulo Freire, no Movimento por Uma Educação do Campo. Foi ele o responsável pela elaboração do prefácio do livro “A educação básica do campo em

movimento”, o qual apresenta uma síntese da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Neste prefácio, assevera:

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...” A educação básica do campo está se construindo enxertada em um movimento sociocultural de humanização. Não será esse o maior e melhor legado dessa conferência para nossa tradição pedagógica? (Arroyo, 1999, p. 11-12).

Conforme Santos (2013), a partir de análise dos posicionamentos de Arroyo, as formulações mais gerais da educação do campo, enquanto movimento, originam-se no plano da cidadania (direitos e deveres), da diversidade, da identidade, bem como do trabalho e da luta pela terra no interior de um movimento sociocultural de humanização. Este autor conclui que conhecimento, educação escolar e objetividade do saber não receberam a atenção devida na gênese desse movimento, o que, segundo ele, pode ter acontecido por conta da

centralidade da pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração ou lembrança da memória coletiva dos processos educativos e de aprendizagem. Que falta faz à nossa pedagogia tecnicista, formalista, racional e fria recuperar essas matrizes pedagógicas vividas nessa conferência, na qual os educadores, as crianças e os jovens se manifestaram como sujeitos culturais celebrando sua memória (Arroyo, 1999, p. 10).

O que se percebe é que a proposta defendida por Arroyo, não obstante a nobreza do objetivo que encerra, qual seja, colaborar para que os povos do campo tenham uma vida digna e emancipada, incorre em equívoco quanto ao juízo de valor, contraposto ao defendido pela pedagogia histórico-crítica, que faz do saber sistematizado e das propostas educativas que o consideram central enquanto objeto de conhecimento a ser socializado para todas as pessoas, entendendo-o de forma padronizada e homogênea e enquanto expressão unilateral dos interesses burgueses. Santos (2013, p. 69) corrobora essa constatação, quando afirma que posicionamentos como o exarado no fragmento acima

reduzem a ciência a uma abordagem específica da lógica formal. O texto enquadra a ciência como um todo homogêneo, sem conflitos, sem divergências históricas tanto no plano epistemológico quanto na luta de classes. Em relação às pedagogias que se colocam na defesa da educação escolar, essas são enquadradas como frias, racionais, tecnicistas e formalistas. Diante de um público que historicamente tem sido aliado de apropriar-se das objetivações do gênero humano, em especial as objetivações mais desenvolvidas, estes argumentos ganham força por conta de sua generalidade e impressionismo. Desse modo, a

partir dos argumentos do referido autor, o leitor é levado a concluir que o conhecimento científico e a educação escolar são desprovidos de paixão, criatividade e movimento.

Enquanto orientação direcionada especificamente ao fazer educativo, as pedagogias da prática, como já foi dito, acentuam os saberes representativos do cotidiano dos estudantes, ligados à cultura, história, aspectos geográficos e demandas produtivas locais, enquanto objeto de aprendizagem. Daí porque as mesmas constituem em bases teóricas do Movimento Por uma Educação do campo, visto que este Movimento modula suas ações tomando como referência principal essa proposta educativa.

Conforme Bezerra Neto (2010, p. 152), o mote desse movimento, além da luta por reforma agrária e contra o capitalismo, é a constituição de uma educação específica para as pessoas que vivem e trabalham no campo, ou, em outras palavras, visa constituir uma educação “do campo”. Para este autor, as bases epistemológicas nas quais este movimento se consubstancia partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se o rural e o urbano não compusessem uma mesma totalidade. Por este raciocínio, este movimento prescinde da categoria totalidade na elaboração de suas proposições. Assim, “passa-se a admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana”.

Neste sentido, pondera o autor citado, tal discussão reveste-se de importância, em razão da heterogeneidade que caracteriza o espaço rural e as populações camponesas, visto que os movimentos sociais relacionam-se basicamente com os assentados por programas de reforma agrária, sendo que o campo também possui trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários oriundos do processo de migração ocorrido nos séculos XIX e XX, entre outros grupos populacionais que há muito habitam áreas rurais do País e que não se relacionam diretamente com movimentos sociais. Diante dessa diversidade do campo brasileiro, esse autor indaga: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo, ou de uma educação do campo? e arremata:

se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, e, aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade (Bezerra Neto, 2010, p. 152).

Problematizando essa discussão, Bezerra Neto (2010) pondera que, se partirmos do entendimento de que há a necessidade de uma educação específica para o campo, haveria de se considerar toda a diversidade que caracteriza a população campesina, e, neste sentido, se deveria pensar uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para os imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e para cada uma das demais Populações Tradicionais (Caiçaras, Ribeirinhos, Pescadores, Vazanteiros, Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu, Mangabeiras, Seringueiros etc.), gerando-se uma situação em que apenas se trabalharia com a diversidade, e jamais com o elemento que une todos os trabalhadores, que é o pertencimento a uma única classe social, composta pelos desprovidos dos meios de produção, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Embora considere a condição de classe dos trabalhadores do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo, enquanto tática de luta, opta pela defesa do específico no que diz respeito à educação almejada para as populações campesinas, ou seja, o foco é colocado nos conhecimentos próprios dos agricultores, em detrimento dos conhecimentos universais, considerados clássicos, imprescindíveis para a formação nos sujeitos de uma percepção apurada da realidade social.

Vejamos, agora, como os municípios investigados na pesquisa em questão expressam, por meio dos seus PPPs relativos à educação para o meio rural, princípios inscritos no que está sendo chamado aqui de pedagogias da prática.

Por meio da leitura e análise desses PPPs, extraímos dos mesmos alguns fragmentos que mostram que eles se utilizam desses princípios para estruturar e referendar suas propostas pedagógicas, como segue:

Desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos a partir de aproximações cada vez mais intensas com as informações específicas das diferentes áreas de ensino; Desenvolver a autonomia em relação à produção e aquisição de conhecimento a partir do exercício sistemático da metacognição, levando-o a aprender a aprender. Por isso, busca-se um currículo que esteja dentro das possibilidades de aprendizagem dos alunos e de atuação da escola. Valorizando a cultura local e regional e, principalmente, a realidade em que os educandos estão inseridos (Teolândia, 2018, p. 32).

Nessa perspectiva, cabe à escola preparar os alunos para o exercício da cidadania, cuidando da sua formação em habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e formas de atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem significativa que valorize sua identidade campesina (Gandu, 2013, p. 118).

Deve se considerar a compreensão de que a escola deve possuir uma identidade própria que se constitui sob a influência dessa realidade local, tendo em vista que a educação no campo precisa de um trabalho mais abrangente para que possa convergir rumo à concretização da escola autônoma (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 8).

Por fim, o currículo precisa representar conhecimentos que façam significado para a vida dos educandos, e, ainda, desenvolver habilidades e competências que estejam atreladas à vida cotidiana. Além disso, deve oportunizar a integração de conhecimentos que possam ser aplicados nas ações diárias (Ubaíra, 2014, p. 36).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina, o processo de transformação das escolas do campo, tendo por base os princípios da Educação no/do Campo, perpassa por alguns elementos, dentre eles: a transformação do currículo escolar, que compreende estreitar as relações do currículo com o trabalho na terra e as condições concretas de vida da população do campo, evidenciando a relação dos educandos com o contexto em que vivem, de modo a contribuir na construção da identidade, através da valorização das formas camponesas de relacionar-se com o mundo, aprendendo e ensinando a ser um cidadão capaz de transformar a sua realidade (Santa Inês, 2017, p. 55).

Como aconteceu com os apontamentos feitos em relação à pedagogia da educação popular, também em relação às pedagogias da prática, todos os PPPs analisados se referenciam nas mesmas para definir suas propostas pedagógicas, embora haja uma diferenciação quanto à ênfase que cada um deles coloca nessas vertentes pedagógicas, visto que, dentre os cinco documentos analisados, o do município de Santa Inês, apesar de mencioná-las, como se viu acima, não as encara como determinantes na estruturação do seu projeto educativo para o campo, como veremos posteriormente nesta produção.

Feito esta ressalva, somos levados a concluir que, nos outros quatro municípios, a educação do campo é pensada na perspectiva curricular que caracteriza as chamadas pedagogias da prática, qual seja, a ênfase nos conhecimentos característicos de cada localidade rural em que a escola esteja inserida, e que gravitam na realidade cotidiana dos estudantes, com o fito de empreender, por meio da educação, transformações e melhorias no contexto social imediato dessas localidades, como transparece nos excertos apresentados anteriormente. Dessa forma, a prioridade do fazer educacional recai sobre os saberes que circulam no dia a dia da vida rural, em detrimento dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade vêm produzindo, aos quais os camponeses têm não apenas o direito, mas a necessidade de deles se apropriarem, como defendido pela pedagogia histórico-crítica.

Presença das pedagogias hegemônicas na educação do campo

Cumpr-se reiterar, aqui, que nos pautamos no pressuposto de que as configurações curriculares (teóricas e práticas) que a formação docente assume nas instituições incumbidas de desenvolvê-las estão diretamente imbricadas com o contexto social, econômico e político em que se inserem, o qual, eivado de valores e componentes ideológicos ligados a divergentes concepções de homem, sociedade e educação – logo, de interesses de classes –,

indubitavelmente, influencia os processos formativos em geral, os inclinando para a consecução de determinado projeto de sociedade.

As concepções que estão se destacando como hegemônicas, no que tange às categorias citadas, são aquelas lastreadas e propulsoras do ideário neoliberal e capitalista. Tratando das repercussões desse ideário na vida social, Gentili (2001, p. 2) aponta que as políticas neoliberais incrementaram e incrementam a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios da minoria que tem o poder econômico e político. Elas “agravam o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem”. As vicissitudes desse caminho acabam por se reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos e a comunidade escolar (Facci, 2004).

É sob a égide desse ideário que são construídos documentos oficiais que normatizam e orientam a operacionalização da formação de professores para a educação básica no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Nesse período, é possível se perceber a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave (Mazzeu, 2009).

Nessa perspectiva, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação docente, em particular, deve ser compreendida, conforme esta autora, como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia seria viabilizar a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e ao modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

É nesse contexto que, segundo esta autora, organismos multilaterais internacionais e regionais como Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD e CEPAL vêm induzindo reformas educativas e econômicas em países da América Latina e Caribe – entre os quais o Brasil – em que a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico, e, por conseguinte, confere-se importância estratégica à formação docente para a efetiva implementação das políticas educacionais. Esta formação é encarada, portanto, por um viés mais utilitário e pragmático que emancipador, devendo

caminhar no sentido de conduzir a educação básica para a satisfação das exigências do sistema produtivo no que tange à preparação de recursos humanos para potencializá-lo.

De acordo com Mazzeu (2009), um dos principais marcos desencadeadores das políticas educacionais pautadas em tais diretrizes foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Esta conferência, que teve a participação de 155 países, foi financiada pelos organismos multilaterais já citados. Suas discussões se materializaram na Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1993), a qual apresenta, entre outras orientações, prescrições de como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar proporcionalmente os recursos financeiros e humanos nesta empreitada.

Um documento de abrangência internacional que se alinha a esta perspectiva de educação e formação docente é o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação do economista francês Jacques Delors^{iv}. A partir da realização de um diagnóstico que incluiu aspectos da realidade econômica e educacional mundial, essa Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mutação. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser. No campo específico da formação docente, tal documento corrobora as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada, enfatizando o ensino por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas imediatos) como eixos estruturantes dos processos formativos, tendo como norte precípua a reflexão sobre a prática.

Trazemos à tona, neste momento, esta breve contextualização por entendermos que esta proposta formativa pautada nos quatro pilares de Delors, que podem ser resumidos no lema “aprender a aprender”, constituem expressão do ideário do escolanovismo e das teorias pedagógicas dele decorrentes – especialmente o construtivismo, quando se considera as suas repercussões quanto à concepção política nela subjacente e transposição dos seus procedimentos para o âmbito da escola pública –, as quais ocupam posição hegemônica na condução das práticas educacionais em geral, e, em sendo assim, inexoravelmente, estão presentes também na realidade da educação do campo. Isto foi constatado na análise dos PPPs dos municípios investigados enquanto amostragem neste trabalho. Vejamos algumas

passagens desses documentos que demonstram que parte dos municípios em questão adere a este lema tão em voga na atualidade:

Para buscar respostas plausíveis aos desafios que essa nova educação impõe, o educador precisa organizar-se buscando quatro aprendizagens essenciais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, a sua bússola segura; essas aprendizagens seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Teolândia, 2018, p. 18).

Essa aprendizagem significativa é referendada pela UNESCO, através de sua Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (2000), a qual propõe uma ação pedagógica fundamentada em quatro pilares os quais são: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *conviver junto* e aprender a *ser* (Gandu, 2013, p. 119).

Neste cenário de mudanças, o estudante tem o papel fundamental na construção do seu aprendizado. O professor deve ser um encorajador, um colaborador, investigador do processo. A UNESCO, através de sua Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (2000), estabelece quatro pilares de um novo tipo de educação com enfoque em: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *conviver junto* e aprender a *ser* (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 20).

Por isso que há a necessidade de criar situações em que o indivíduo seja instigado a construir seu conhecimento, circunstâncias em que ele precise fazer escolhas diante de problemas que surgem espontaneamente e não criados num clima artificial. Prezamos por um espaço em que o professor não assuma a posição de concentrador do saber, mas do sujeito que proporciona um espaço democrático e aberto. Esse espaço distancia-se daquele em que geralmente nos colocamos em sala de aula: ditadores de um conhecimento que somente nós podemos disseminar (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 18).

Percebe-se que a alusão e defesa dos chamados quatro pilares da educação, ou do conhecimento, é direta nos excertos exarados. De igual modo, está explícito, nos mesmos, uma percepção negativa do processo de transmissão de conhecimentos pelo professor na esfera do ensino, colocando-se ênfase quase que exclusiva na proatividade estudantil frente aos objetos de conhecimento enquanto garantia de aprendizagem. Desta forma, o ato de ensinar, função por excelência do professor, cede lugar ao ato de incentivar, estimular os estudantes e criar situações para que estes possam aprender por si.

A fim de se demarcar as implicações (políticas e didáticas) dessa perspectiva de ensino para a materialização de uma educação que atenda às necessidades e anseios da classe trabalhadora, é importante citar, aqui, o que Duarte (2008, p. 215) aponta como sendo os quatro princípios valorativos que perpassam o lema “aprender a aprender” enquanto referência pedagógica. Segundo este autor,

O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade

educativa deve atender e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças.

O que se depreende desses princípios é que conduzir a educação com base em tal lema significa atribuir ao estudante a responsabilidade pela sua aprendizagem, atitude bem própria do sistema capitalista, quando, por exemplo, responsabiliza os indivíduos pelo resultado – êxito ou fracasso – de suas conquistas materiais e intelectuais, sem considerar os condicionantes econômicos e políticos que interferem no percurso de cada um e de todos. Materializar tais princípios nas escolas rurais, as quais, historicamente, sofrem ainda mais com o descaso quanto à disponibilização de condições objetivas de ensino e aprendizagem do que as escolas urbanas, implica em deixar as populações que vivem no meio rural à própria sorte em matéria de educação escolar, e, por conseguinte, em mantê-las à margem do acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos que foram produzidos pela humanidade, o que concorre para a perpetuação de sua condição de submissão e exploração na correlação de forças com a classe dominante.

O uso de teorias pedagógicas ditas hegemônicas como fundamentação de suas propostas educativas é evidenciado nos PPPs analisados quando estes esboçam, explicitamente, um ecletismo teórico, ao dizerem que se baseiam ao mesmo tempo no sociointeracionismo de Vigotski e no construtivismo piagetiano, além de outras tendências pedagógicas, como se pode notar nos excertos que seguem:

A escola pretende, através das ideias explicitadas neste documento, tendo como base a LDB e ideias de teóricos, Piaget, [sic] Paulo Freire, Vygotsky e outros, que contribuem para o desenvolvimento da educação escolar numa visão transversal e interdisciplinar, construir coletivamente uma educação que alcance excelência, onde priorize o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as diversidades, cedendo maior espaço entre o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser (Teolândia, 2018, p. 7).

Assim, também a concepção construtivista baseada nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) defende a organização do trabalho didático-pedagógico de modo que o aluno seja o copiloto de sua própria aprendizagem. Tanto Piaget como Vygotsky concebem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente. O educador é o mediador ou facilitador desse processo (Gandu, 2013, p. 121).

Os pressupostos teóricos que embasaram o andamento deste trabalho estão ancorados nas teorias de Vygotsky, Piaget, Henry Wallon, Paulo Freire, na LDB 9394/96, na lei 10.639/03, a Lei Federal nº 11.114, de maio de 2005 e os pilares da educação contribuindo para mudar o olhar do educador em relação à sua prática (Wenceslau Guimarães, 2015, p. 16).

O ecletismo teórico que se percebe nos PPPs mencionados reflete uma falta de clareza quanto à definição da linha teórico-pedagógica adotada por essas propostas educativas. Essa falta de clareza se expressa quando se coloca lado a lado teorias pedagógicas como o construtivismo piagetiano e o sociointeracionismo vigotskiano, visto que, como se sabe, trata-se de perspectivas teóricas lastreadas em bases ontológico-epistemológicas divergentes. Enquanto a primeira (construtivismo) defende uma visão biologicista do desenvolvimento humano e das relações do homem com o meio, realçando os aspectos maturacionais e subestimando o lugar da historicidade neste campo, a segunda (o sociointeracionismo), em consonância com a sua raiz marxiana, demarca a importância dos determinantes histórico-sociais no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Não que a questão do social não esteja presente no construtivismo piagetiano. Esse constructo teórico considera o social no desenvolvimento dos indivíduos. Só que um social que se reduz às interações sociais entre as pessoas, interações estas que podem se dar, conforme essa visão, na forma de cooperação ou coação. A grande ênfase da concepção piagetiana está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio enquanto veículo de aprendizagem; o desenvolvimento do psiquismo parte do individual para o social. Neste sentido, Piaget (1983) não comunga com a ideia de que o social está na origem da individualidade humana, na essência do desenvolvimento do psiquismo, pressuposto que constitui o cerne do sociointeracionismo vigotskiano.

De modo geral, pode se dizer que a análise dos PPPs dos municípios investigados mostra uma convergência dos mesmos no sentido de expressarem um ecletismo quanto às referências teórico-pedagógicas que adotam enquanto orientação de suas propostas educativas. Esse ecletismo abrange, de forma integral, três dos cinco documentos analisados (Teolândia, Gandu e Wenceslau), e, de forma parcial, o documento referente ao município (Ubaíra). As referências pedagógicas contempladas neste ecletismo incluem a pedagogia freireana, as pedagogias da prática, as quais, reitera-se, podem ser classificadas como pedagogias contra-hegemônicas, e as pedagogias ditas hegemônicas, a exemplo do construtivismo e da sua expressão sintetizada no “novidadeiro” lema do “aprender a aprender”.

Dito isto, conclui-se que, nos contextos de ensino que fizeram parte do nosso objeto de estudo, preponderam teorias pedagógicas que destoam dos pressupostos teórico-metodológicos circunscritos à pedagogia histórico-crítica, conforme enunciação de alguns dos seus pressupostos, bem como daquelas referentes às pedagogias contra-hegemônicas e hegemônicas, pontuadas neste texto.

Projeto Político-Pedagógico do contexto pesquisado que adota a pedagogia histórico-crítica

Na análise dos PPPs, identificamos que um deles afirma nortear o trabalho pedagógico a que se dirige com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (sociointeracionismo), sem recair no ecletismo teórico que marca os demais documentos. A seguir, faremos alusão a aspectos deste PPP que evidenciam tal filiação teórica.

Vejam, então, como sinalizado anteriormente, de que maneira um dos municípios estudados demonstra, por meio do seu PPP, conduzir sua prática educativa em escolas do campo a partir da mesma base teórica que sustenta a Ação Escola da Terra na UFBA.

De antemão, cumpre informar que o PPP em questão foi elaborado no ano de 2017, período no quais profissionais de educação do município envolvido em sua elaboração participaram de uma das edições do Curso da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) implementadas pela UFBA, o que permite afirmar que a sua elaboração sofreu influência direta deste Curso, por meio da formação que foi proporcionada àqueles profissionais, e isso foi confirmado com o professor que exerceu a função de assessor pedagógico/tutor da Ação Escola da Terra no município em questão.

Ao se ler este PPP, percebe-se uma afinidade do que ele propõe, em matéria de proposta educativa, com o que é proposto pelo projeto educativo levado a cabo pela Ação Escola da Terra na UFBA, cujo principal aspecto de convergência centra-se na adoção da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como bases teóricas do trabalho pedagógico que pretendem desenvolver.

O município de cujo PPP se fala agora assume abertamente a pedagogia histórico-crítica como orientação teórico-metodológica para o trabalho desenvolvido em suas escolas do campo. Isso fica cristalizado já no início do documento, na assertiva a seguir, quando se aborda sobre o processo de alfabetização a ser desenvolvido nas escolas envolvidas:

Assim, fomentar o processo de alfabetização compreendendo que é possível alfabetizar visando à máxima e não à mínima humanização dos indivíduos; que as ferramentas não são desconhecidas – o que falta é justamente enxergar para além da aparência do instrumental; e por fim, que o professor precisa estar atento à relação entre teoria e prática que extrapola a mera troca de experiências, desprovidas de bases consistentes que verdadeiramente atendam às lutas da classe trabalhadora. Seguindo as concepções e pressupostos teóricos que fundamentam as concepções histórico-críticas em consonância à psicologia histórico-cultural, os quais são apoiados no conceito de trabalho dos autores: S. L. Vigotski, Dermeval Saviani, Ligia Martins, Marsiglia, entre outros (Santa Inês, 2017, p. 6).

E quando se faz referência direta à operacionalização do trabalho pedagógico nas escolas do campo da rede de ensino em tela, ao se registrar que

as equipes de professores fazem planejamentos semanais acompanhadas pela equipe pedagógica específica para educação do campo. O planejamento é coletivo, o que possibilita a socialização de ideias e trocas de experiências, tornando a ação enriquecedora e produtiva. As escolas do campo trabalham com a metodologia histórico-crítica (p. 17).

Observa-se, desse modo, que este município não apenas diz adotar a pedagogia histórico-crítica como orientação para o seu trabalho pedagógico nas escolas do campo, mas, também, demonstra, por meio do seu PPP, se utilizar desse referencial concretamente no dia a dia das instituições escolares, inclusive nos momentos de atividade de planejamento dos seus professores.

Outros aspectos que carecem de serem enunciados aqui quanto ao PPP em discussão é a relação que o mesmo aponta quanto ao lugar dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos na formação escolar e a defesa de princípios da psicologia histórico-cultural no fazer pedagógico, a qual, como já registrado, constituiu conteúdo de estudo na formação continuada da Ação Escola da Terra na UFBA. Quanto à apreensão que faz da relação entre saberes científicos e saberes cotidianos, nota-se um equilíbrio neste sentido, quando, por exemplo, se diz que “a contextualização dos conhecimentos, o ensino e aprendizagem dos saberes e fazeres do campo e no campo devem ser integrados com a pluralidade histórica e cultural da comunidade, sem deixar de lado os conhecimentos do núcleo comum exigidos pelo MEC”, ou quando se afirma que “a escola é o lugar em que seus interesses [dos camponeses] são articulados aos conhecimentos científicos que buscam fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais” (p. 33). Observa-se, desse modo, que os conhecimentos referentes à realidade local dos estudantes não se sobrepõem àqueles conhecimentos tidos como universais enquanto conteúdos escolares.

Ademais, cumpre salientar que tais asserções, no contexto educativo em questão, não ficam apenas na esfera do discurso. Elas são movimentadas na prática educativa das escolas envolvidas, inclusive como objeto de estudo e planejamento operacional dos professores, o que é favorecido pela dinâmica de formação continuada dos docentes envolvidos. Sobre esta questão, o PPP afirma que

a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Inês, por meio do Programa Escola da Terra, vem atendendo em parte as necessidades encontradas nas práticas pedagógicas de alguns dos docentes. Neste sentido, montou-se o PROFOC (Programa de Formação Continuada), que tem ampliado a formação desses professores que

trabalham em turmas multisseriadas, e que vem ajudando os mesmos a desenvolverem suas atividades pedagógicas de maneira mais estrutural. Essas formações estão baseadas na pedagogia histórico-crítica, para fortalecer a prática educativa em sala de aula, enriquecendo o trabalho pedagógico do professor (p. 21).

Além de confirmar a identificação do trabalho pedagógico desenvolvido no município em voga com a pedagogia histórico-crítica, o excerto acima corrobora a afirmação de que o documento em análise foi produzido sob influência direta da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) – que, neste caso, foi conduzido pela Faculdade de Educação da UFBA –, o que pode ser considerado um resultado do trabalho formativo desenvolvido por esta instituição junto a profissionais de educação daquela cidade, que, indubitavelmente, favoreceu o surgimento de uma experiência educativa que pode ser considerada um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de um determinado município baiano.

Considerações finais

Neste artigo, trouxemos à tona uma descrição e problematização de teorias pedagógicas que circulam na educação no campo em geral, buscando-se identificá-las e discuti-las no âmbito de municípios baianos que inserem-se no objeto de pesquisa aqui analisado. Com isso, tencionamos verificar em que medida a adoção, por parte dos municípios investigados, das teorias pedagógicas que subjazem na educação do campo dos mesmos, conforme registrado em seus PPPs, favorecem ou dificultam um processo efetivo de implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos socioeducativos.

A análise dos PPPs revelou que as teorias pedagógicas preponderantes nos documentos são a pedagogia da educação popular (freireana), as chamadas pedagogias da prática – e as expressões destas duas no Movimento Por Uma Educação Campo, sendo elas classificadas como pedagogias contra-hegemônicas –, bem como as teorias pedagógicas derivadas do Escolanovismo, sintetizadas no lema “aprender a aprender” – sendo estas classificadas como pedagogias hegemônicas. Também percebeu-se que um dos municípios investigados traz no seu PPP para a educação no campo uma clara identificação com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas de caráter contra-hegemônico.

Depreende-se, destes dados, a despeito de um dos municípios (representando 20%, no conjunto dos cinco municípios que compuseram a amostra) assumir que norteia sua educação no campo com base na pedagogia histórico-crítica, base teórica orientadora da formação da Ação Escola da Terra de que participaram os professores desses municípios, o que prepondera

na educação do campo do contexto empírico em tela são a pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática e as pedagogias do aprender a aprender, caracterizando um ecletismo teórico, o que nos autoriza a afirmar que a adoção das teorias pedagógicas assumidas pela maioria dos municípios analisados (80%) constitui um elemento que pode ser considerado um obstáculo, um limite para que a implementação da pedagogia histórico-crítica se efetive na educação do meio rural desses municípios, visto que, em sendo dominante tais teorias pedagógicas nos PPPs analisados, infere-se que os professores envolvidos vêm desenvolvendo um trabalho pedagógico e sendo formados continuamente pautados nas mesmas, o que concorre para que haja uma tendência de resistência por parte dos mesmos de começarem a desenvolver seu ofício com base na pedagogia histórico-crítica, especialmente por essa pedagogia se configurar numa corrente pedagógica que se contrapõe à proposta educativa consubstanciada nas referências pedagógicas prevaletentes na educação do campo dos municípios estudados, mormente no tocante à importância que ela atribui à escola enquanto principal instituição de formação dos sujeitos, bem como na preeminência que coloca nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos enquanto elementos basiladores do currículo dessa formação.

Por fim, vale salientar que, a despeito da importância de os profissionais de educação pautarem sua prática numa consistente e consequente base teórica, sempre é bom lembrar que para que o fazer pedagógico seja exitoso, em qualquer contexto educativo, é imprescindível que se garanta as necessárias condições de trabalho, que incluem a disponibilização, pelo poder público, de estrutura física adequada das escolas, dos equipamentos e materiais didáticos requeridos, além da formação e da valorização financeira dos docentes.

ⁱ Este artigo é oriundo da tese intitulada “Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra: contradições e possibilidades”, defendida em dezembro de 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar (Santos, 2020).

ⁱⁱ Informações obtidas por meio de e-mail enviado à coordenação da Ação no Ministério da Educação, cuja resposta ocorreu na data de 16/09/2019.

ⁱⁱⁱ Esta carga horária refere-se à certificação do curso enquanto Curso de Aperfeiçoamento, que soma 200 horas. No caso da certificação enquanto Especialização (Pós-graduação *lato sensu*), o curso é organizado em 6 módulos, cada um dos quais com 20 horas-aulas presenciais (tempo-universidade) e 40 horas-aulas semipresenciais (tempo-comunidade), somando 360 horas. A organização temática dos módulos é a mesma do curso de aperfeiçoamento, com o acréscimo dos módulos V e VI, nos quais se realiza estudos de aprofundamento das temáticas estudadas no quarto módulo.

^{iv} O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no Ano de 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, e ficou conhecido aqui como Relatório Jacques Delors (2002).

Referências

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Arroyo, M. G. (1991). A escola possível é possível? In Arroyo, M. G. (Org.). *Da escola carente à escola possível* (s./p.). São Paulo, SP: Loyola.
- Arroyo, M. G. (1999). Prefácio. In Kolling, E., Néry, I., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo* (s./p.). Brasília, DF: UNB.
- Bezerra Neto, L. (2010). Educação do campo ou educação no campo, *HISTEDBR On-line*, 10(38) 150-168. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639696>
- Brasil. (1993). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Delors, J. (2002). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: Cortez, MEC, UNESCO.
- Duarte, N. (2008). Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo. In Lombardi, C., & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (s./p.). 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freire, P. (1978). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gentili, P. (2001). Um bate papo sobre Educação e Neoliberalismo onde nunca se fala de Portugal. *Revista A Página da Educação*, (1). Recuperado de: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7044&mid=2>
- Gandu. (2013). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação pedagógica das escolas do campo. *Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo*. GANDU: Ba.
- Mazzeu, L. T. B. (2009). Política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt05-5789-int.pdf>

Paiva, V. P. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Piaget, J. (1983). *Jean Piaget*. São Paulo, SP: Victor Civita (Coleção Os pensadores)

Santa Inês. (2017). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo*. Santa Inês, Ba.

Santos, C. E. F. (2013). *O aprender a aprender na formação de professores do campo*. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB.

Santos, M. G. (2020). *Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra: contradições e possibilidades* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados.

Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea)

Teolândia. (2018). Secretaria Municipal de Educação. Colégio Municipal Álvaro Paulo de Souza. *Projeto Político-Pedagógico*. Teolândia, Ba.

Ubaíra. (2014). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais com classes multisseriadas do Ensino Fundamental I*. Ubaíra, Ba.

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

Wenceslau Guimarães. (2015). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo da Vila Tancredo Neves. *Projeto-Político Pedagógico*. Wenceslau Guimarães, Ba.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 31/01/2022
Aprovado em: 06/04/2022
Publicado em: 28/05/2022

Received on January 31th, 2022
Accepted on April 06th, 2022
Published on May, 28th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

CAPES.

Funding

CAPES.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, M. G., & Bezerra Neto, L. (2022). Teorias pedagógicas na Educação do Campo: percepções e constatações a partir da análise de projetos político-pedagógicos no contexto da Ação Escola da Terra na UFBA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13891. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13891>

ABNT

SANTOS, M. G.; BEZERRA NETO, L. Teorias pedagógicas na Educação do Campo: percepções e constatações a partir da análise de projetos político-pedagógicos no contexto da Ação Escola da Terra na UFBA. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e13891, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13891>