

Aspectos epistemológicos da educação do campo como resultado da militância dos movimentos sociais**Epistemological aspects of rural education as result of social movements militancy**

DOI:10.34117/bjdv6n9-479

Recebimento dos originais: 01/09/2020

Aceitação para publicação: 21/09/2020

Solange Martins Oliveira Magalhães

Formação acadêmica: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Brasil.

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço completo: Rua 144 n. 167 Setor Marista Goiânia – Goiás CEP 74170-030

E-mail: solufg@hotmail.com

Sílvia Adriane Tavares de Moura

Formação acadêmica: Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

Instituição: Universidade Federal de Tocantins

Endereço completo: Rua Dom José Matias, nº27, QD. 42. Chácara Ilha do Bananal CEP 77330-000 Arraias, Tocantins, Brasil.

E-mail: silviaadriane@uft.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta um estudo pautado na matriz teórica marxista objetivando identificar os princípios epistemológicos que sustentem a concepção de Educação do Campo e a de formação de seus professores, a partir da luta e militância dos movimentos sociais. O artigo sustenta três focos de discussão e reflexão: a) historicidade da Educação do Campo, lutas empreendidas pelos movimentos sociais, princípios epistemológicos que esse grupo defende para a Educação do Campo; 2) marcos legais da formação de educadores da Educação do Campo; 3) princípios epistemológicos que fortalecem a Educação do Campo e a formação de seus educadores, na perspectiva dos movimentos sociais. Os princípios epistemológicos identificados fortalecem a apropriação da experiência socialmente formada, na manutenção de uma educação política – Bildung, implicando em possibilidades de emancipação e transformação social da realidade camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Educadores, Ensino Desenvolvidamental.**ABSTRACT**

The article presents a study based on Marxist theory, with the objective of identifying epistemological principles that support a conception of Rural Education, as well as its teachers training, from social movements' militancy point of view. We structured the article in three parts: a) Historicity of rural education, struggles undertaken by social movements, epistemological principles that this group defends for the education of rural people; 2) legal frameworks for teacher training for rural people; 3) epistemological principles that strengthen the concept of education for rural peoples, from the perspective of social movements. It is concluded that the epistemological principles identified strengthen appropriation of socially formed experience and maintenance of a political education – Bildung –, implying possibilities of emancipation and social transformation.

Keywords: Rural Education, Training of Educators, Developmental Teaching.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais sustentadas pela lógica neoliberal, que se acirram no século XXI, precisam ser revistas e questionadas nos aspectos que se referem as definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, sobre o discurso da necessidade de “competências” que foram delegadas aos cursos de formação de professores. A realidade é de imposição e controle neoliberal, o que também se estende a Educação do Campo, bem como a outros tipos de educação – escolar, superior, exigindo constantes questionamentos e crítica.

No caso da Educação do Campo é necessário dar centralidade a imposição do “conhecimento urbano — com fortes tendências europeias — como centro da educação pensada para os povos do campo” (RAMOS; CUNHA, 2020, p.184). Essa educação não deve ser pensada apenas como um espaço geográfico do país e, em termos conceituais, deve representar as lutas dos movimentos sociais que, em suas pautas, há muito defendem os aspectos dessa educação, como geradora do debate sobre “a extensão de terra para a agricultura, a terra, as águas e as florestas, da várzea, da terra-firme, e também do assentamento que representa” (RAMOS; CUNHA, 2020, p.184), o que inclui um sentido político e ideológico à educação do campo, ou seja, pensá-la na perspectiva da *Bildung*¹, representante da construção histórica de um grupo que segue afirmando a terra como lugar de vida e da diversidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; RAMOS; CUNHA, 2020).

Nas discussões empreendidas nas comunidades epistêmicas, a perspectiva dos movimentos sociais é destacada e estendida a formação de seus professores. E ainda, há consenso sobre a existência de embates e interesses quanto o tipo de Educação do Campo, sobretudo no que se refere as suas políticas, e os interesses antagônicos e conflituosos que sustentam aos povos do campo. São forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de Educação do Campo (RAMOS; CUNHA, 2020), mas existe aquela que se originou das diversas experiências dos povos do campo², suas formas de organização social, sendo forjada no seio dos movimentos sociais em resposta às desigualdades educacionais e da ausência de escolas que garantissem o direito a educação dessa parcela da população. Uma concepção que contempla as singularidades,

¹A formação *Bildung*, convalida o movimento dialético do pensamento como fundante do processo de humanização, da transformação dos sujeitos e da formação que promove progresso subjetivo, autônomo, histórico e social (SOUZA, 2014).

² [...] os povos do campo são camponeses/as, quilombolas, os indígenas, os pescadores caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos das florestas, os caipiras, os peões, os lavadores / as, os posseiros / as, os sem terras, os roceiros / as, os caçadores / as, os sertanejos / as, os mineradores/ as, os caçadores [...] todos gentes simples pertencentes a uma realidade específica. (NASCIMENTO 2009; p. 43).

especificidades, particularidades e vivências (*perejivânie*)³ dos povos do campo (CALDART, 2012), foco central dessa discussão.

Nesse cenário, a partir de estudos bibliográficos e documentais empreendidos nesse texto, destacamos a Educação do Campo tal qual é apresentada nas atuais políticas educativas, enfatizando o quanto e o como não representa as lutas históricas dos povos que vivem no campo. A organização do texto segue os seguintes marcos: 1) historicidade da Educação do Campo, lutas empreendidas pelos movimentos sociais, princípios epistemológicos que esse grupo defende para a Educação do Campo; 2) marcos legais da formação de professores da Educação do Campo; 3) relata as considerações finais que sustentam alguns princípios epistemológicos que podem fortalecer a Educação do Campo e da formação de seus professores, na perspectiva dos movimentos sociais. Esse ampliando possibilidades de emancipação e transformação social⁴.

2 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Para um país que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, não surpreende o fato que as políticas educativas fossem voltadas à manutenção de uma realidade que conservasse as pessoas, aquelas que exerciam as atividades agrícolas - povos escravizados, indígenas, negros africanos e colonos imigrantes -, em total desvantagem educativa. A manutenção sustentava a ideia de que como parte dos povos do campo, não necessitavam saber ler e escrever para trabalhar com a terra (MAGALHÃES; MOURA, 2020).

Destarte, mesmo com a mudança social advinda da urbanização e, posteriormente, com a industrialização, o que contribuiu com o êxodo rural, os povos do campo ainda não ganharam destaque, e mesmo que a agricultura não fosse mais a única fonte de renda do país, continuaram tendo dificuldades de acesso à educação, sendo historicamente deixados de lado. Inclusive, como salientou Silva (2004), quando a escola se institucionalizou no campo, mais ou menos após a década de 1930, não houve a preocupação com a população a quem se destinava, nem com seu contexto,

³ A palavra vivência – *perejivânie* - é um conceito articulado à teoria histórico-cultural, embora com uma variedade de significados, Vigotski (1989) assim a conceitua: “Vivência é compreendida enquanto unidade que reúne características pessoais e do ambiente. É uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia-a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa-, e, por outro lado, como eu vivencio isso. (VIGOTSKY, 1989, p.78).

⁴ O exercício da construção teórica empreendido, também se associa à pesquisa de doutoramento que tem como objetivo principal - o estudo da Educação do Campo e a formação de seus professores. A tese é vinculada à linha “Formação, Profissionalização e Trabalho Educativo” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), curso *Stricto Sensu* ofertado pela Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, financiada pela Fapeg-Capes.

relações sociais, produtivas e culturais e, muito menos, com a necessidade de formação de seus professores, frente as particularidades do campo.

De lá para cá, a história do país mostra a passagem de um governo ditatorial à um processo de redemocratização, quando se proclamou uma nova Constituição Federal (1988), e na sequência uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM/9394/96), para chegar aos povos do campo o direito à educação pública, obrigatória e gratuita.

Em seu Cap. II. Art. 28, a LDB (1996), por exemplo, contempla as questões da Educação do Campo e suas especificidades, mas ainda a apresentando como educação rural, ou para zona rural:

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.

Embora tardio, a LDB (1996) se refere à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias, mas foi somente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que foram impressas metodologias diferenciadas, por certo, mais condizentes com os anseios dos povos do campo. As lutas do MST, em várias partes do país, podem ser consideradas parte da base sólida da militância por uma educação do e no campo. Os movimentos sociais mantiveram a apresentação de relatos das insatisfações relacionadas a educação, bem como, com a imposição de um modelo de educação bancária e conformadora aos povos do campo. A militância sustentou o nascimento dos e nos Movimentos Sociais do Campo, do Movimento Nacional de Educação do Campo (MNEC).

A partir da luta do MNEC, ergue-se uma lógica alternativa de educação aos povos do campo, cujas concepções realçaram o protagonismo dos movimentos sociais populares e do campo, respeitando o que historicamente esses grupos desbravaram com suas lutas políticas, sociais e educacionais. Buscavam sempre colocar em pauta o campesinato brasileiro, suas características e necessidades, cujas reivindicações estavam articuladas (ainda estão) aos direitos básicos, à cidadania e a democracia.

Desse modo, a Educação do Campo, que historicamente tem sido tratada como educação rural, pensada para a formação de mão de obra camponesa em atendimento ao capital agrário, encontra resistência nas ações do MNEC. A luta busca uma formação que torne os povos do campo, sujeitos protagonistas, a partir de uma educação ancorada nos pilares da cultura e da tradição dos

saberes populares, como argumentaram Barros e Barbosa (2019). A Educação do campo como conquista do MNEC assenta-se na cosmologia e na alternância pedagógica de tempos e espaços de aprendizado que vão além da escola, pois precisa chegar à vida cotidiana da comunidade. Podemos afirmar que o MNEC e as organizações camponesas, associadas a pesquisadores e instituições, já simbolizam avanços educacionais, caminhando firmemente para o reconhecimento das especificidades do povo do campo (BARROS; BARBOSA, 2019).

As conquistas e avanços da militância do MNEC já expressavam suas ideias e normativas educacionais, muito antes da Universidade Pública introduzir em seus currículos formativos a questão da Educação do Campo. Ideias educativas que já existiam ou resistiam nas bases da sociedade camponesa brasileira, em seus vários espaços territoriais, os movimentos e bandeiras de lutas encabeçados por ativistas sociais, por lideranças e grupos comunitários, por instituições e profissionais de diversas formações, o desejo pela composição de uma concepção de educação do campo a partir de bases epistemológicas e ontológicas sólidas e contra hegemônicas, que fosse estendida aos processos formativos. A opção por uma base crítica associa-se a necessidade de uma educação política voltada à constituição de uma consciência política crítica. Somente assim, Educação do Campo passaria a exercer um papel fundamental na identidade dos povos do campo.

Para os movimentos sociais, com uma identidade crítica e política, os povos do campo conseguiriam alcançar as condições essenciais para enfrentar a atual disputa posta no Brasil: entre o projeto de sociedade camponês e o projeto do agronegócio, expresso no âmbito educacional pelo paradigma da Educação Rural que sustenta a versão hegemônica de educação do campo hoje imposta (FERNANDES, 2008). Esses dois projetos – do camponês e do agronegócio, necessitam territorializar-se, o que implica no reconhecimento do conflito no âmbito dos territórios, o que implicaria reconhecer as especificidades locais, mas infelizmente, o capital avança sobre eles, como aqueles territórios camponeses e indígenas. A Educação Rural segue sustentando currículos tradicionais, o que não fortalece o movimento de resistência contra hegemônico, por razões claras, ao sustentar currículos escolares que legitimam os discursos dominantes, promove a empatia cultural dos grupos detentores do poder (MAGALHÃES; MOURA, 2020; RAMOS; CUNHA, 2020).

Movimento que é histórico sustentados por políticas públicas educacionais desde a década de 1990, influenciando as escolas do campo, sem a preocupação com sua reorganização, em função das especificidades do campo brasileiro. As mesmas políticas também não garantem o direito à uma educação que possibilite o fortalecimento da identidade dos povos do campo, como afirmou Fernandes (2008), muito menos uma nova forma de organização e intervenção social no campo. (MAGALHÃES; MOURA, 2020).

Em contraposição, o currículo destinado a atender às crianças, jovens e adultos residentes no campo, conforme discutido e vislumbrado pelos movimentos sociais do campo, é o que sustenta uma educação específica do campo, pensada para e com os sujeitos do campo, e não como uma educação preocupada com a adaptação da educação do campo à educação da cidade, como mantida a partir das deliberações governamentais. O conjunto de medidas e políticas aprovadas através da atuação e da luta dos movimentos sociais para a educação foram as que mantiveram as características das populações do campo, incluindo o que se pretende hoje para a Educação do Campo. Elas ajudam na resistência ao movimento contraditório, enfrentando os vários interesses e demandas atuais (MOLINA; SÁ, 2011, MOLINA; HAGE, 2015).

Assim, não é demais enfatizar que a Educação do Campo se originou das diversas experiências dos povos do campo⁵ e de suas formas de organização social que forjadas no decorrer de um longo do processo de lutas, sempre em resposta às desigualdades educacionais, e em função da ausência de escolas que garantissem seu direito à uma educação que contemplasse suas especificidades (CALDART, 2012).

A concepção de Educação do Campo forjada e defendida pelos movimentos sociais é filiada a *Bildung* (SOUZA, 2014), ela representa a luta e a politicidade que combina os anseios dos povos do campo, cujo principal objetivo é superar a projeção de um projeto educacional neoliberal imposto ao campo, para que seja possível pensar numa perspectiva de transformação social e de emancipação humana que não comprometa uma educação alternativa, crítica e emancipatória aos povos do campo.

Essa concepção tem suas raízes na militância do MNEC, como apresentamos, o qual configurou um projeto político e pedagógico, associando novos parceiros como as Universidades, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁶, e ainda órgãos e secretarias que assumiram um compromisso militante frente a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais e da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-raciais (MUNARIM; 2008; 2011), resultando em várias propostas como: o Programa de Educação Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Residência Agrária e Programa Saberes da Terra; do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

⁵[...] os povos do campo são camponeses/as, quilombolas, os indígenas, os pescadores caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos das florestas, os caipiras, os peões, os lavadores / as, os posseiros / as, os sem terras, os roceiros / as, os caçadores / as, os sertanejos / as, os mineradores/ as, os caçadores [...] todos gentes simples pertencentes a uma realidade específica. (NASCIMENTO 2009; p. 43).

⁶ Muito embora, os tempos presentes estão colocando em risco a existência dessa secretaria como instância representativa das pautas coletivas em questão e tantos outros ataques que vulnerabilizam o andamento das conquistas.

Educação do Campo (PROCAMPO), o Procampo da Educação Escolar Quilombola, da Terra e, mais recentemente, o Pedagogia da Terra, o Pró-jovem Campo-Saberes da Terra e, em algumas regiões, o Programa Escola da Terra. Programas e projetos voltados à formação de professores em áreas de reforma agrária e agricultura familiar camponesa, representando as várias experiências de educação que ocorrem, sobretudo a partir de movimentos sociais. O processo exigiu atenção especial à formação de professores para a Educação do Campo, motivando a realização de eventos acadêmicos, os quais ampliam a divulgação de conhecimentos, troca de experiências e o debate teórico e político, fazendo avançar as reflexões sobre as experiências, as conquistas e os desafios frente às demandas da Educação do Campo, a qual, como já exposto, agrega também as necessidades dos povos afro-descendentes e quilombolas.

Como afirmou Frigotto (2006), foi o processo crítico e reflexivo que desvelou os aspectos sócio-político e ideológicos dos estereótipos postos a Educação do Campo, o que também favorece pensar sobre a mediação que deve estar presente no próprio processo de apreender (FRIGOTTO, 2006), o que fortaleceu a reflexão sobre a formação de docentes para o campo que respeite as principais características relacionada ao deflagar das contradições das polaridades que lhe são impostas: “negatividade-positividade; denúncia/resistência, luta entre hegemonia/contra hegemonia”. Sem uma ação crítica, reflexiva e propositiva, os povos do campo continuarão sendo

tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o 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 [...] (CALDART, 2008, p.67-86).

Corroborando Arroyo (2014), se fazia necessário uma outra concepção pedagógica e de sujeitos, logo de professores, cuja formação fosse fortalecida teórica e epistemologicamente para atender as questões postas pela diversidade de coletivos em movimentos e pelas crianças, adolescentes e adultos populares que chegam às escolas e às universidades (ARROYO, 2014). A questão da formação passou a ser um novo foco de luta para os movimentos sociais exigindo novos marcos legais.

3 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir dos anos da Promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394-96), o movimento de resistência, advindo do coletivo de lideranças camponesas, educadores, representações institucionais e diversas outras frentes (SAVIANI, 2016; MAGALHÃES; MOURA, 2020), como exposto, favoreceu diversas

normatizações específicas da Educação do Campo nas três esferas governamentais – federal, estadual e municipal. Foram instituídas Leis, Resoluções, Decretos, Deliberações, Diretrizes, Pareceres, Planos, Instruções, Cadernos Temáticos, Coletâneas, entre outros instrumentos legais que buscam dar subsídios para estabelecer uma pauta específica ao atendimento e funcionamento das escolas do campo. As legislações evidenciam a existência de uma proposta de educação para o campo, e embora não esteja efetivamente construída, gradativamente está sendo legitimada como política pública.

Portanto, os movimentos sociais de resistência reconhecem a Educação do Campo como política pública, e foi com o Decreto nº 7.352/2010 que houve a implementação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, no âmbito das Universidades Públicas e Institutos Federais (MOLINA, 2014). Essa ação foi coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, o Decreto nº 7.352/2010, dentre os marcos legais conquistados, possibilitou que a Educação do Campo fosse alçada como uma política pública estatal, superando os limites existentes em sua execução, que ocorria somente sob a égide de programas de governo, o que a vulnerabilizava, pois não lhe garantia permanência e continuidade.

O Decreto nº 7.352/2010 estabelece:

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

Em se tratando da formação de professores, no Art. 5º, inciso 2, do mesmo Decreto, temos que essa deve ser garantida em suas demandas locais. A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, incluindo a alternância pedagógica e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010). Portanto, as propostas que comungam dos referidos marcos legais, implicam na materialização de uma outra lógica para a formação docente. Desse modo, o processo formativo de professores do campo, conforme posto no Decreto nº 7.352/2010, deverá se caracterizar como espaço privilegiado de sistematização do conhecimento, que se consolide em articulação com os debates sobre os fundamentos de uma nova ordem social, que também leve em consideração a pluralidade e a diversidade de saberes e fazeres dos sujeitos do campo, em seus aspectos: ambientais, econômicos, agrícolas, agrários, sociais, políticos e culturais (CALDART, 2009; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

Por certo as contradições estão postas no processo de formação de professores da Educação do Campo, uma delas trata-se do atual processo de Pandemia do Covid-19, soma-se as dificuldades enfrentadas.

A dificuldades seguem no enfrentamento de um projeto hegemônico de sociedade, cuja educação precisa estar necessariamente vinculada epistemologicamente a práxis. Os movimentos sociais entendem que é na coexistência, nos processos colaborativos que é expressa a resistência ao paradigma hegemônico neoliberal, o que ocorre a partir de ação fundamentada na epistemologia da práxis (SAVIANI, 2016; SOUZA e MAGALHÃES, 2018).

Já temos exemplos da necessidade de uma formação de docentes pautada na Epistemologia da Práxis (MAGALHÃES, SOUZA, 2019), para a Formação de Professores da Educação do Campo, as iniciativas são protagonizadas nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledocs), que vêm se destacando por seus fundamentos epistemológicos, curriculares e metodológicos, que ajudam a consolidar uma Educação do Campo contra hegemônica (HAJE, 2007; MOLINA; SÁ, 2011). É necessário mantermos o compromisso de apoiar experiências de formação em nível superior de professores especializados para atuarem em escolas do campo, os quais necessitam ter contato com a produção social e cultural vinculada ao campo, aspectos que fazem parte da identidade do professor que se volta para esta relação educacional (NASCIMENTO, 2012; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

Da mesma forma, também precisam ser apoiadas as políticas públicas de formação de professores da Educação Básica dirigidas às populações camponesas, por intermédio do estímulo à criação, nas Universidades Públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

É necessário a defesa de uma proposta curricular para a licenciatura do campo que integre a atuação dos sujeitos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos (universidades), como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (MOLINA E SÁ, 2011, MOLINA; FREITAS, 2011). Sendo assim, as contradições estão postas: os professores do campo precisam dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, mas essa formação exige um protagonismo coletivo, inclusive relacionada ao direito de avanço frente as necessidades de uma educação voltada aos sujeitos do campo.

As várias contribuições freireanas obrigam reconhecer o lugar e a importância da educação na vida humana e social, e o como ela está comprometida com a busca da transformação. Como afirmou Freire (2000a, p. 67): “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, frase que confirma a força da educação, sobretudo daquela proposta

pelos ideais dos movimentos e ações coletivas para a transformação da sociedade e seus sujeitos por meio da educação.

Dessa forma, é essencial a compreensão da ideologia posta, sobretudo das artimanhas impostas na atualidade. Afinal, as atuais deliberações impõem ações que distanciam o professor da formação presencial, dando a falsa ideia de que é possível consolidar uma formação sólida e teórica, mas na verdade, trata-se de um processo de alienação que impede reconhecer a verdade por traz de cada ação governamental. (SAVIANI, 2011; ARROYO, 2012; MAGALHÃES, 2019; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

O que conforta é que como já existe a base legal da Educação do Campo e da formação de seus professores, é necessário manter a militância para não perdermos as conquistas das lutas até aqui empreendidas pelos movimentos sociais envolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS QUE PODEM FORTALECER A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Com base na matriz teórica marxista apresenta uma importante contribuição epistemológica à Educação do Campo que está relacionada a formação do pensamento autônomo, artístico e estético, a partir da elevação do nível ideológico e político do processo didático-educativo. Ainda sustenta a erradicação do formalismo no conteúdo, ampliando métodos ativos de ensino que podem ajudar os estudantes na aquisição e entendimento dos conteúdos fundamentais - conhecimentos teóricos e os conceitos científicos. Esses aspectos inferem os princípios epistemológicos que fortalecem a dimensão teórico-científica - conhecimentos e fundamentos filosóficos; a dimensão técnica-prática, entendida como práxis – as quais fazem parte de uma concepção de Educação do Campo e a sua formação de professores, conforme proposta dos movimentos sociais. Como sustenta Libâneo (2012, p.4), são princípios que associam a concepção de Educação do Campo as finalidades sociais, políticas e éticas dessa educação.

Portanto, a matriz teórica marxista sustenta o plano epistemológico (da ciência) e o plano didático-pedagógico-formativo, explicitando o papel do professor na orientação da aprendizagem do educando, com constante revigoração teórico e profissional dos professores em exercício, cuja busca por sua identidade, formação e profissionalização é um trabalho conjunto entre instituição e os docentes, pois sua prática não pode prescindir de sempre responder a um papel educativo numa direção emancipadora (CUNHA; DANTAS, 2020) . Essa base teórica ajuda ainda na superação da visão dicotômica imposta à Educação do Campo, bem como à formação docente, distanciando a prática educativa dogmática e adestradora, pois ajuda a elevar o nível de esclarecimento

(desalienação) dos sujeitos, o que está diretamente envolvido com a formação, seu sentido político e ético.

Os princípios epistemológicos identificados sustentam que o desenvolvimento psicológico dos sujeitos (VIGOTSKI, 1989) ocorre a partir da compreensão e enraizamento nas condições externas de vida, nas formas histórico-sociais da existência humana, o que depende necessariamente do processo ensino-aprendizagem, o que altera a lógica até hoje imposta à Educação do Campo - mecânica e fragmentada, para uma crítica e politizada (FREIRE, 2000a).

Os princípios epistemológicos da matriz teórica marxista são importantes na consolidação de uma concepção de Educação do Campo alternativa, crítica e emancipatória aos povos do campo. Destacamos os seguintes aspectos: 1) conteúdos e saberes – conceitos científicos, como participantes do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; 2) ativação das capacidades intelectuais dos alunos; 3) ambiente sociocultural e institucional e a organização para o ensino e situações didáticas com meios adequados. No conjunto, marcamos uma influência decisiva nos sujeitos, em suas personalidades (VIGOTSKI, 1989), o que também depende de um processo formativo como *Bildung* (SOUZA, 2014), voltado a atuação política do professor, o qual continuará politizando ainda mais via práxis.

Nos passos do aporte teórico assumido, a Educação do Campo seria transformadora da vida do ser em desenvolvimento; modificaria o lugar social dos sujeitos, sobretudo ao possibilitar que o educando assimile a consciência social, por meio da ciência, da arte, da moral, do direito, além dos aspectos ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. Essa seria uma educação como prática social de formação humana, como dissemos - *Bildung*, no sentido individual e coletivo.

Compreendemos que o caminho da educação de qualidade, desde o Ensino Superior,

[...] passa pela conscientização e emancipação dos professores, em especial, pela sua formação pedagógica, que por vezes é posto em segundo plano, tendo em vista que notadamente as concepções neoliberais interferem e permeiam, até hoje, as políticas educacionais implementadas pelo Estado. O docente universitário na sociedade acadêmica, e mesmo fora desta, suscita relevante significado no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a figura do professor provoca idealizações acerca da do saber e do domínio das peculiaridades atreladas a profissão docente como os conhecimentos pedagógicos (CUNHA; DANTAS, 2020, P.64116).

Ainda quanto aos processos formativos dos docentes, é necessário considerar políticas educativas que sustentem currículos voltados ao caráter ativo da aprendizagem, ao desenvolvimento de saberes, habilidades, a partir de base teórica sólida, de conceitos e problematizações, a partir da práxis educativa. Conforme a base materialista histórica e dialética, seria no exercício da síntese pelo concreto pensado pela qual, conteúdo e forma se coincidem, ajudando os sujeitos a se emanciparem e na sua tomada de consciência, o que envolve criar maneiras de pensar a vida e a

cultura, por meio de ações mediadas via tarefas orientadas pelo/a professor/a. Aspectos imprescindíveis à educação dos povos do campo.

Ao final, entendemos que a concepção de Educação do Campo e formação de seus professores, conforme defendida pelos movimentos sociais, estão na contramão das deliberações neoliberais, como muito bem defendeu Freire (2011, p.33), sustenta-se uma educação que vai além de um ato de conhecimento, pois sempre “ato político”, por isso mesmo pode ser emancipadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, Manuel Fábio Matos; BARBOSA, Maria José de Souza. A educação do campo na trajetória do campesinato no Sudeste Paraense. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 28605-28621 dec. 2019 ISSN 2525-8761 DOI:10.34117/bjdv5n12-039, disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5401/5011>; acessado em 12/09/2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. CNE/CEB Resolução nº 8/ 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, A. L. A.; MANSO, E. de A.; XAVIER, P. B. *Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino-aprendizagem da estatística*. Disponível em:

http://sites.pucgoias.edu.br/posgraduacao/mestradodoutoradoeducacao/wpcontent/uploads/sites/61/2018/05/Andr%C3%A9LuizAra%C3%BAjo-Cunha_Edison-de-Almeida-Manso_PriscilaBranquinhoXavier.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

CUNHA, Luciane da Rocha Santos da; DANTAS, Otília Maria A. N. A. O currículo institucional e a formação pedagógica do docente universitário. *Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 9, p.64109-64119, sep. 2020. ISSN 2525-8761 DOI:10.34117/bjdv6n9-007. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5401/5011> ; acessado em 12/09/2020.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didáticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: DAVIDOV, Vassili V.; SHUARE, Martha. *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. (p. 143-154).

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental. Antologia*. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (pp.149-172).

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês. In: _____. SANTOS, C. A. *Por uma educação do campo: campo, políticas e educação*. Brasília: NEADA/INCRA, 2008, p.39-66.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora. UNESP, 2000a.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.

HAGE, S. M. (Org.). Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-REBEP*. INEP. Brasília, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Universidade Católica de Goiás - *Revista Brasileira de Educação- Set /Out /Nov /Dez 2004 n° 27*.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: O lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; Alves Nilda. *Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012 (p.35-60).

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, S. P. da. Organismos Internacionais e Políticas para a Educação: Repercussões na Escola e no Processo de Ensino-Aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs). *Didática e Currículo: Impactos Internacionais na Escola e no Trabalho Docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEDEP Publicações, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs). *Didática e Currículo: Impactos Internacionais na Escola e no Trabalho Docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEDEP Publicações, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.38-62 jan. /mar. 2016.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (Orgs.). *Epistemologia da Práxis e Epistemologia da Práxis: Repercussões na Produção de Conhecimentos sobre Professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA, S. A. T. Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvimental: Por uma Educação Crítica e Emancipatória aos Povos do Campo. *Obutchénie: revista de didática e psicologia pedagógica/ Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente*. Uberlândia: Edufu, 2020-v.Quadrimestral.ISSN:2526-7647;Vol.5,n.2(mai./ago.2020)-;Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1897>; acessado em 12/09/2020.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. *Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior*. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan. /abr. 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). *Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M.; (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.151-167.

MUNARIN, A. SCHMIDT, W. Educação do Campo e Políticas Públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, p. 21-43, jul./dez. 2013

MUNARIM, A. *Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção*. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, 2008.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2ª Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

NASCIMENTO, C. G. *Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em Disputas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PUENTES, R. V. *Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental*. ISSN: 1984-6444. Educação Santa Maria: v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Kátia Silva. A educação do campo como política curricular nas “Amazônias”: territórios, insurgências e re(existências). *Revista Teias* v. 21, n. 61, abril/junho. Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia, 2020.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. C. dos S. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SEVERINO, J. A. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez editora, 2007, p. 21-36.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). Goiânia: América, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.