

Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvimental: Por uma Educação Crítica e Emancipatória aos Povos do Campo

Rural Education and Training of Educators in the Perspective of
Developmental Education: For a Critical and
Emancipatory Education for Rural People

Solange Martins Oliveira Magalhães¹
Sílvia Adriane Tavares de Moura²

RESUMO

O artigo apresenta um estudo teórico pautado na perspectiva do Ensino Desenvolvimental e na Base Histórico-Cultural, objetivando identificar princípios epistemológicos que sustentem uma concepção de Educação do Campo, bem como de formação de seus professores, que possibilitem a materialização de uma educação alternativa, crítica e emancipatória aos povos do campo. Sustentam-se três focos de discussão e reflexão: a) marco histórico da Educação do Campo, influências neoliberais; b) marcos legais da formação de educadores do campo frente ao agravamento da influência neoliberal em tempo de Pandemia Covid-19; c) a contribuição da perspectiva do Ensino Desenvolvimental para a proposição de uma concepção de Educação do Campo, pública, gratuita e de qualidade social. Os princípios epistemológicos identificados, fortalecem a *Obutchénie* como processo responsável por

ABSTRACT

The article presents a theoretical study based on the perspective of Teaching Development and on the Historical-Cultural Basis, with the objective of identifying epistemological principles that support a conception of Rural Education, and of the training of its teachers, that is capable of materializing an alternative, criticism and emancipatory education for rural peoples. Three points of discussion and reflection are supported: a) the historical framework of Rural Education under neoliberal influences; b) legal frameworks for the training of rural educators, the worsening of neoliberal influence at the time of Pandemia Covid-19; c) the contribution of the Education for Development perspective to the proposal of a concept of Rural Education, public, free and of social quality. The identified epistemological principles strengthen the *obutchénie* as a process of organization and methods that guarantee

¹ Professora da Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Redecentro - FE/UFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1187-112X>. E-mail: solufg@hotmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação - FE/ da Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6218-0946>. E-mail: silviaadriane@uft.edu.br.

um sistema de organização e métodos que asseguram a apropriação da experiência socialmente formada, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento mental dos sujeitos, logo nas possibilidades de emancipação e transformação social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Ensino Desenvolvimental.

the appropriation of the socially formed experience, which will promote qualitative changes in the subjects' mental development, directly implying the possibilities of emancipation and social transformation.

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

1 Introdução

O presente artigo é um marco dos resultados alcançados com os estudos e diálogos sobre a temática “Educação do Campo”, que tem sido enfrentada no âmbito do Grupo de Estudos da Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste. O grupo tem por objetivo, fortalecer a formação epistemológica, ontológica e metodológica de professores pesquisadores, fazendo-os entender que o domínio teórico está diretamente relacionado a qualidade social das pesquisas no campo educacional.

Firmando os objetivos da Redecentro, no recorte deste artigo, sistematizamos as contribuições da perspectiva do Ensino Desenvolvimental (CUNHA; MANSO; XAVIER, 2020), em um movimento que visa compilar princípios epistemológicos que amparem uma concepção de Educação do Campo associada a formação humana - omnilateral, o que também sustentaria a formação docente como *Bildung*³.

O percurso construído no artigo segue três eixos: a) marco histórico da Educação do Campo, influências neoliberais que incidem, maleficamente, no campo educacional, comprometendo as possibilidades de um projeto de educação alternativa, crítica e emancipatória aos povos do campo; b) Marcos legais da formação de educadores da Educação do Campo frente o processo de Pandemia Covid-19; c) Princípios epistemológicos da perspectiva do Ensino Desenvolvimental para a proposição de uma concepção de Educação do Campo: pública, gratuita e de qualidade

³A 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).

social. Nas considerações finais são destacados alguns princípios epistemológicos que podem fortalecer a Educação do Campo e a formação de seus educadores. Primeiro, por distanciar a prática educativa dos interesses mercadológicos; segundo, por dar centralidade às diferentes implicações da prática educativa, via *Obutchénie*, no desenvolvimento psicológico do indivíduo, entendendo que atua na promoção de mudanças na personalidade e na posição social dos sujeitos.

Assume-se, portanto, a *Obutchénie* - termo russo “обучение” – traduzida como aprendizagem, envolve um processo organizador da atividade de estudo, responsável por metodologias que buscam assegurar o processo de apropriação da experiência socialmente formada. A *Obutchénie* pode promover mudanças qualitativas no desenvolvimento psicológicos dos sujeitos e, quando associada à Educação do Campo, também pode ser associada às possibilidades de emancipação e transformação social⁴.

2 Marco histórico da Educação do Campo

Para um país que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, não surpreende o fato de que as políticas públicas fossem voltadas a manutenção de uma realidade que conservasse as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, como os povos escravizados – indígenas e negros africanos – e os colonos imigrantes, em total desvantagem educativa. Afinal, essa manutenção sustentava a ideia de que, como parte dos povos do campo, estes não necessitavam saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

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, pois como a agricultura não era mais a única fonte de renda do país, eles continuaram tendo dificuldades de acesso à educação, sendo historicamente deixados de lado. Inclusive, como

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.

salientou Silva (2005), quando a escola se institucionalizou no campo, após a década de 1930, não houve a preocupação com a população a quem se destinava, seu contexto, relações sociais, produtivas e culturais e, muito menos, a preocupação com a necessidade de formação de professores, frente as particularidades do campo.

De lá para cá, muita história levou o país de um governo ditatorial ao processo de redemocratização, quando assumiu uma nova Constituição Federal (1988), 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) contempla as questões da Educação do Campo e suas especificidades, apresentando-a ainda 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 (BRASIL, 2005, p.16).

Embora tardio, a LDB (1996) se refere à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias para a campo, 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 reivindicações do MST, em várias partes do país, podem ser consideradas parte da base sólida da militância por uma educação do e no campo. Foi a partir dos relatos das insatisfações, bem como, com a imposição de um modelo de educação bancária e conformadora aos povos do campo, que se 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, cujas reivindicações estão articuladas aos direitos básicos, à cidadania e a democracia.

É imprescindível afirmar que, muito antes da Universidade introduzir em seus currículos formativos a questão da Educação do Campo, esta já existia ou resistia 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 que fortaleceu a natureza epistemológica e ontológica de uma base formativa voltada a consciência política crítica, mediante a qual, a Educação do Campo passaria a exercer um papel fundamental na identidade dos povos do campo.

Com uma identidade crítica e política, os povos do campo seriam capazes de enfrentar a atual disputa posta no Brasil: entre o projeto de sociedade camponês, que está vinculada a Educação do Campo, e o projeto do agronegócio, expresso no âmbito educacional pelo paradigma da Educação Rural que sustenta a versão hegemônica (FERNANDES, 2008). Esses dois projetos necessitam territorializar-se, o que implica no reconhecimento do conflito no âmbito dos territórios, infelizmente, o capital avança sobre eles, como aqueles territórios camponeses e indígenas. Melhor explicando, a Educação Rural sustenta 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.

Movimento que é histórico e que, na segunda metade da década de 1990, gerou políticas públicas educacionais que influenciaram as escolas do campo, embora ainda não demonstrassem preocupação com sua reorganização em função das especificidades do campo brasileiro. Também não garantiram o direito a uma

educação que possibilitasse o fortalecimento da identidade dos povos do campo, como afirmou Fernandes (2008), muito menos uma nova forma de organização e intervenção social no campo.

Em contraposição, o currículo destinado a atender às crianças, jovens e adultos residentes no campo, discutido e vislumbrado pelos movimentos sociais do campo, foi o que acabou sustentando 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 uma 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, onde vários interesses e demandas são colocados (MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA, 2017; 2018; HAGE, 2005; 2007).

Assim, não é demais enfatizar que a Educação do Campo se originou das diversas experiências dos povos do campo⁵ e suas formas de organização social, forjadas no decorrer de um longo do processo de lutas, em resposta às desigualdades educacionais e da ausência de escolas que garantissem seu direito a educação que contemplasse suas singularidades, especificidades e particularidades, enfim, em suas vivências (*pereživânie*)⁶ (CALDART; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

Se a historicidade da Educação do Campo é o relato de luta e resistências, os anos de 1990 marcaram a efervescência dessa militância. O MNEC configurou um projeto político e pedagógico que associava novas conquistas, como aquelas via universidades, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA,

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 A palavra vivência – *pereživânie* - é um conceito articulado à teoria histórico-cultural, embora com uma variedade de significados, Vigotsky (2010) 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, 2010, p. 78).

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁷ e junto à essas instituições, órgãos e secretarias, com o compromisso militante da 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), instituem-se 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 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. Esses programas e projetos foram voltados à formação de educadores em áreas de reforma agrária e agricultura familiar camponesa, manifestando várias experiências de educação que ocorrem em diferentes espaços e por diferentes grupos, sejam a partir de movimentos sociais, organizações de camponeses, de estudantes e de professores. Pós anos de 1990, houve a realização de cursos voltados para a formação de professores para a Educação do Campo, além da efetivação de ações de extensão e de pesquisa sobre a temática, em parcerias com os movimentos e organizações do campo.

A ações citadas ainda têm motivado uma ampla produção e a realização de eventos acadêmicos, os quais ampliam a divulgação de conhecimentos, a 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.

Em se tratando da Educação Quilombola, compreendida legalmente como aquela voltada aos povos e comunidades tradicionais, quer sejam urbanas ou camponesas, é bastante recorrente o equívoco cometido por determinados segmentos, instituições ou até mesmo entre os membros da sociedade civil, de

⁷ 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.

que, ao tratar a especificidade a educação de modo geral e a educação dos povos camponeses, já está contemplando a educação quilombola. Esse é um impasse no avanço das proposições de uma educação escolar quilombola. Quer seja com relação aos povos do campo, africanos ou quilombolas, a legislação vigente ainda persiste em manter a negação de seus direitos, ela é histórica, associada a um quadro de enraizamento profundo e não restrito somente à esfera educacional. Outro aspecto que precisa ser amplamente debatido.

Na sequência dos anos de 1990, após a declarada opção de manutenção e desenvolvimento do ideário político neoliberal no país (MAGALHÃES; ARAUJO; ARGÜELLO, 2020) volta à tona a manutenção de uma concepção de campo como espaço de atraso, de falta de conhecimento, de pessoas incultas, revisitando uma série de estereótipos e preconceitos, que acabaram repercutindo na vida dos povos do campo - individual, comunitária e educacional. Como afirmou Frigotto (2006), somente um processo crítico e reflexivo desvelará os aspectos sócio-político e ideológicos dos estereótipos postos, nos ajudando a entender que eles se realizam via uma espécie de mediação que estão presentes no próprio processo de apreender (FRIGOTTO, 2006).

Se não forem desveladas as condições e condicionantes dos estereótipos postos ao povo do campo e sua educação, como salientou Caldart (2008), a Educação do Campo acaba perdendo uma de suas principais características que é deflagrar as 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 (2012; 2014), ao anunciar uma outra concepção pedagógica e de sujeitos, elucidou que, quando os “Sujeitos” da ação educativa são “Outros”, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação necessitam ser outras” (ARROYO, 2014, p.11). Assim, entendemos que, os

“Outros Sujeitos”, pressionam as concepções pedagógicas a repensarem-se nos processos de sua produção teórica e epistemológica, questões postas pela diversidade de coletivos em movimentos e pelas crianças, adolescentes e adultos populares que chegam às escolas e às universidades (ARROYO, 2012; 2014).

Seguimos em busca por uma concepção de Educação do Campo que apresente a luta, a denúncia, que combine os anseios dos povos do campo com as práticas e propostas das políticas públicas, da produção, da organização comunitária rural, visando superar a projeção de um projeto neoliberal para que seja possível pensarmos uma outra concepção de campo sempre numa perspectiva de transformação social e de emancipação humana (MAGALHÃES; ARAUJO; ARGÜELLO, 2020). Quem sabe assim, não se compromete um projeto de educação alternativa, crítica e emancipatória aos povos do campo.

2.1 Marcos legais da formação de educadores da Educação do Campo e o processo de Pandemia Covid-19: algumas considerações

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; 2017), 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, o movimento de resistência reconhece 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, 2017; 2018). 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 de educadores do campo. Desse modo, o processo formativo de professores do campo, conforme a lógica posta 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 (ARROYO; CALDAR; MOLINA, 2009).

Por certo as contradições estão postas no processo de formação de educadores da Educação do Campo, uma delas trata-se do atual processo de Pandemia do Covid-19, ele foi um terrível agravante do que se idealizou até então.

A pandemia agudizou os problemas da educação pública, tornando-se um desafio à formação de professores, a universidade pública, aos pesquisadores, a produção do conhecimento. Definitivamente ela tem inviabilizado a atuação da

universidade pública, como foco de formação crítica e contra hegemônica, pois como ela já estava em franca situação de desmonte dos processos formativos, com a imposição das aulas via atividades remotas, destituiu-se a formação teórica e epistemológica, resultando no “reco da teoria”, como bem descreveu Moraes (2003). Afinal, o somatório dos processos remotos atuais impede a composição de novas frentes de reação às investidas do capital, isso implica na destituição da formação e mentes comprometidas e críticas, o que inviabiliza a autonomia dos professores e, na sequência, dos sujeitos sociais.

Como a pandemia é um fenômeno sem perspectivas de solução, adensa-se a possibilidade de o governo federal assumir como “normais” os processos formativos via EAD. Novamente, esse movimento ideológico inviabiliza a consolidação de uma perspectiva formativa contra hegemônica, como fonte de resistência as deliberações impostas a Educação do Campo. É fato que a formação remota compromete a formação teórica, epistemológica e ética, distanciando a educação da legitimação de processos educativos localmente significativos e em sentido amplo para os povos da terra (SAVIANI, 2017; SEVERINO, 2007; 2019).

A pandemia inviabiliza uma formação voltada ao docente do campo, pois, nega a voz dos sujeitos que a protagonizam, desarticulando um projeto político pedagógico específico às suas realidades e especificidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Afinal, lembremos que desde seu nascedouro e militância, a Educação do Campo faz parte de um projeto contra hegemônico de sociedade, cuja educação precisa estar vinculada epistemologicamente a práxis (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020). É na coexistência, nos processos colaborativos que é expressa a resistência ao paradigma hegemônico, a partir de ação fundamentada na epistemologia da práxis (SAVIANI, 2011; 2016; 2017; SOUZA; MAGALHÃES, 2018; MAGALHÃES; MOURA, 2020).

Já temos exemplos da necessidade de uma formação de docentes pautada na Epistemologia da Práxis (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020), 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 (MOLINA; HAGE, 2015; MOLINA; SÁ, 2011; MAGALHÃES; MOURA, 2020). No entanto, como afirmamos, essa proposta encontra-se inviabilizada frente a Pandemia Covid-19, pois não se pode manter 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, 2009).

Da mesma forma, as políticas públicas de formação de educadores 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, deparam-se com velhos e novos desafios agravados pelo Covid-19: como formar o perfil do educador, via atividades remotas? Como reorganizar para o formato digital o currículo por alternância entre Tempo-Escola (TE) - Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC)?

Afinal, a proposta curricular da licenciatura do campo integra a atuação dos sujeitos educandos 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 (ARROYO; CALDAR; MOLINA, 2009; MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011). O Covid-19 inviabiliza essa ação, o que exacerba novos desafios! 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 ao reconhecimento do lugar e a importância da educação na vida humana e social, e o modo como ela está comprometida com a busca da transformação. Como afirmou Freire (2000, 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 em função da Pandemia Covid-19.

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; 2014; MAGALHÃES; SOUZA, 2018).

O que conforta é que como já existe a base legal da Educação do Campo e da formação de seus educadores, é necessário aguardar a superação da Pandemia Covid-19, sob a pena de perdermos as conquistas das lutas até aqui empreendidas pelos movimentos sociais envolvidos. No momento não temos respostas, o que temos é a certeza que a formação remota e emergencial não representa o que se buscou durante anos para a Educação do Campo e para a formação de seus professores. Os princípios básicos e legais impostos pela Quarentena Covid-19, nos apresentam mais questionamentos que se somam as lutas pelo direito à uma educação de qualidade social aos povos do campo.

3 Princípios epistemológicos da perspectiva do Ensino Desenvolvimental para a proposição de uma nova concepção de Educação do Campo

A contribuição da perspectiva do Ensino Desenvolvimental, bem como a Teoria Histórico-cultural do Desenvolvimento, que inspirou as proposições de Vigotski, Luria, Leontiev, dispõem de uma matriz teórica comum, associada a psicologia marxista soviética. Ambas comungam o interesse pela formulação de teorias da aprendizagem desenvolvimental, com o objetivo de esclarecer e especificar sua influência mútua no desenvolvimento de certas funções psíquicas das crianças (VIGOTSKY, 1995; 2003; 2010; VIGOTSKY; VITÓRIA, 2003; CUNHA; MANSO; XAVIER, 2020).

Conforme sistematizado por Puentes (2019), foi Davidov (1996) quem elaborou uma descrição de indicadores essenciais a serem considerados na implementação de uma Teoria da Aprendizagem, sendo os principais:

1) as principais formações psicológicas de uma determinada idade, que surgem e se desenvolvem nesse período etário; 2) a atividade principal desse período, que determine o surgimento e desenvolvimento das formações correspondentes; 3) o conteúdo e os métodos de implementação conjunta dessa atividade; 4) as inter-relações com outros tipos de atividades; 5) um sistema de métodos para determinar os níveis de desenvolvimento das formações psicológicas; 6) a natureza da conexão desses níveis com as peculiaridades da organização da atividade principal e das outras atividades relacionadas a ela (PUENTES, 2019, p.7).

Os indicadores citados por Puentes (2019) procuram combinar as duas direções emergidas no interior da escola de Vigotski e que tinham permanecido separadas na teoria da aprendizagem: a atividade e a histórico-cultural, dando a forma de conceito científico à hipótese de Vigotski sobre o papel da aprendizagem, nas particularidades das formações psicológicas do homem (DAVIDOV, 1996, p. 517).

Portanto, o Ensino Desenvolvimental e a Teoria Histórico-cultural do Desenvolvimento sustentam que a aprendizagem produz e impulsiona o desenvolvimento psicológico e a aquisição das funções psicológicas superiores - aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, constituindo uma perspectiva que acenava para a compreensão de diversos aspectos da personalidade dos sujeitos.

Ambas as abordagens consideram o sujeito como ser sócio histórico e cultural, que depende da educação e dos processos de aprendizagem para compreender todas as atividades humanas. Ele é ativo, sofre influências e consequências das interações sociais; ele atua sobre o mundo, age nas relações sociais transformando e construindo o seu funcionamento psicológico em um plano interno (VIGOTSKI; VITÓRIA 2003; DAVIDOV, 1996). Logo, o desenvolvimento humano caracteriza-se por mudanças qualitativas na relação entre pessoa e mundo, o que ocorre pela mediação de instrumentos ou ferramentas culturais, envolvendo inclusive a interação entre pessoas.

Aqui, damos destaque a educação. Davidov (1996, p. 448), sustentou que é por meio dela que se dá os “verdadeiros motivos da aprendizagem e forma seu real significado” o que gera as condições para o desenvolvimento psíquico

(ELKONIN, 2017) e subjetivo (PUENTES, 2018). A educação é prática humanizadora, cujos processos de aprendizagens culminam com a internalização de significados sociais, saberes científicos, procedimentais e valorativos, apreendidos por meio de uma mediação cultural, a qual visa a promoção do desenvolvimento mental. Seu verdadeiro papel seria, então, atuar na criação de condições adequadas para a aprendizagem, a qual depende da organização didática da aprendizagem. Ainda conforme apresentou Puentes (2019, p.13), os representantes desta teoria defendem a tese que:

[...] a didática adequada cria as condições para que os estudantes desenvolvam uma Atividade de Estudo que permita o trânsito desde o nível mais simples de aprendizagem (funcional) até o mais complexo (desenvolvimental), atingindo os estágios da aprendizagem colaborativa e autônomo (PUENTES, 2019, p.13).

Isso significa que os sujeitos sociais para serem emancipados, precisam desenvolver o pensamento autônomo, artístico e estético, e esse depende da educação, da didática, dos processos de aprendizagens que se convertem, gradativamente, em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2016). Não é demais explicar que existem dois tipos de aprendizagens envolvidas no processo: a aprendizagem funcional e a desenvolvimental. A primeira está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão sozinhos tentando assimilar um ou outro conteúdo, é apoiada na

mobilização de formações psicológicas já maduras (essa aprendizagem opera no nível de desenvolvimento real do sujeito) e está associada com o desenvolvimento funcional do intelecto, que consiste no enriquecimento quantitativo do conteúdo das formações psicológicas existentes por intermédio das ações intelectuais e conceitos” (...) Essa aprendizagem pode acontecer por duas vias bem diferentes: a) no âmbito da sala de aula como resultado da ação de ensino do professor; b) de maneira individual tanto na escola como fora dela (aprendizagem independente) (...) o resultado é sempre o mesmo: a assimilação ou reprodução mecânica e descritiva de aspectos isolados da realidade e dos fenômenos que não são capazes de provocar desenvolvimento qualitativo. (PUENTES, 2019, p.13).

Já a aprendizagem desenvolvimental, que é baseada especialmente na teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal, conforme é descrito por

Puentes (2019), parte do pressuposto que a boa aprendizagem é aquela que estimula e cria as condições necessárias para o desenvolvimento, porque em lugar de agir sobre funções psicológicas já existentes, como descrito acima, orienta-se na direção do desenvolvimento futuro dos sujeitos, onde as formações psicológicas se encontram na fase inicial de maturação. A aprendizagem desenvolvimental envolve, portanto, a participação de outras pessoas - professores ou pedagogos - que pode ser descrita como processo colaborativo, que na fase inicial é assistida, orientada ou regulada para chegar a sua forma autônoma, auto orientada, autorregulada na etapa final. Portanto, é uma aprendizagem sempre colaborativa e autônoma, que se caracteriza por “mudanças qualitativas no intelecto e sua reestruturação” (PUENTES, 2019, p. 14).

A escola, por sua vez, torna-se lugar de apropriação da cultura da humanidade, diretamente envolvida com o desenvolvimento individual e coletivo do sujeito social. Ela é capaz de promover mudanças na personalidade e na posição social dos indivíduos, pois gera novas condições, obrigações, relações sociais, deveres e direitos, além de ocupar-se de uma nova organização do trabalho de forma sistemática. Assim, a entrada na escola é um marco importante no desenvolvimento psicológico, é o responsável pelo enraizamento nas condições externas de vida, nas formas histórico-sociais da existência humana, nas práticas sociais, o que também envolve os processos educativos na formação de conceitos científicos. (VIGOTSKI, 1931; 1995).

O desenvolvimento humano, por sua vez, mantém suas articulações no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, via ZDP ou *obutchenie* (DAVYDOV, 1987) - processo simultâneo de instrução, estudo, e aprendizagem, implicando no desenvolvimento do pensamento lógico que é guiado pelo pensamento teórico, o qual, permite desenvolver cada vez mais outras funções humanas superiores (DAVIDOV, 1996).

A atuação docente na *obutchenie* está envolvida com a organização psicológica do conteúdo, buscando garantir o êxito do processo pedagógico. A função do professor não se encaminha apenas para a ação de ensinar, mas para a organização psicológica do conteúdo escolar na elaboração da forma de tarefa. Dessa maneira, é ele quem regula a atividade de estudo e o próprio processo de

aprendizagem desenvolvimental da criança, direcionando-o para a ação colaborativa e participativa, como já explicado. (PUENTES, 2019).

Quando a *obutchénie* é organizada tendo como foco a atividade de estudo, redimensiona o papel da escola e do ensino, pois envolve o compartilhamento das metas, funções e ações comuns que aluno e professor elaboram, redefinindo, assim, o processo de aprendizagem desenvolvimental para que assegure o processo de apropriação da experiência socialmente formada. (PUENTES, 2019, p. 17). Portanto, a *obutchénie* torna-se responsável pelo processo de apropriação, o que ocorre por meio da interiorização dos modos de atividade da experiência social e dos conteúdos apresentados, em um processo de ascensão do pensamento no nível do abstrato ao concreto, via escolarização.

Esse entendimento estabelece conexões com a lógica científica das disciplinas, as características da personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem, apresentando 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.

Isso posto, podemos inferir como princípio epistemológico a dimensão teórico-científica - conhecimentos e fundamentos filosóficos; a dimensão técnica-prática - o que inclui a didática, metodologias, pesquisa e outras facetas peculiares ao trabalho dos professores/as; a dimensão teórico-científica e dimensão da prática docente – práxis (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020), como também sustentou Libâneo (2012, p. 4). São princípios que alteram a concepção de Educação do Campo, sobretudo por colocar foco nas finalidades sociais, políticas e éticas dessa educação.

Destacam-se, portanto, que os princípios sustentados pelo Ensino Desenvolvimental justificam a relação indissolúvel entre o plano epistemológico (da ciência) e o plano didático-pedagógico-formativo, pois amplia-se a metáfora do triângulo didático, onde a mediação explicita o papel do professor na orientação da

aprendizagem do aluno, considerando sempre o contexto e as condições de ensino e aprendizagem. Isso significa que sustenta-se a tríade no processo ensino-aprendizagem: professor, aluno e conteúdo que se expressa no ato de ensinar e nas condições de aprender, mas essa tríade depende, segundo Libâneo (2004; 2012; 2013; 2016), do constante revigoramento teórico e profissional dos professores em exercício, pois sua prática não pode prescindir dos conteúdos específicos das disciplinas ensinadas o que só faz sentido se estiver conectada à lógica científica das disciplinas, sempre implicando no papel educativo numa direção emancipadora.

A abordagem teórica do Ensino Desenvolvimental ajuda ainda na superação da visão dicotômica imposta à Educação do Campo, bem como a formação docente, pois ajuda a elevar o nível de esclarecimento (desalienação) dos sujeitos, o que está diretamente envolvido com a formação, seu sentido político e ético.

3.1. Algumas considerações: Princípios epistemológicos associados a concepção de Educação do Campo e a formação de seus educadores

O percurso teórico empreendido, favoreceu a compreensão epistemológica de princípios que distanciam a Educação do Campo de uma prática educativa dogmática e adestradora. Os princípios identificados sustentam que o desenvolvimento psicológico dos sujeitos 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, 1998; 2000).

Os mesmos princípios referendam a *Obutchénie* como importante 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, esses aspectos marcam uma influência decisiva no desenvolvimento mental e na personalidade dos sujeitos, e o processo formativo tornar-se campo específico de atuação política do professor, o qual continuará politizando ainda mais via práxis (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020).

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 estudante 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 *bildung* e, necessariamente, envolveria conceitos e ações teóricos que ocorrem no desenvolvimento dos indivíduos, no sentido individual e coletivo.

Quanto aos processos formativos de seus 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, 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 a educação dos povos do campo, mas que se inviabilizam no momento da Pandemia Covid-19.

Ao final, podemos afirmar que o Ensino Desenvolvimental sustenta uma concepção de Educação do Campo que vai na contramão das deliberações neoliberais, sobretudo em tempos de Pandemia de Covid-19, e exige reafirmar a importância da escola presencial na formação do sujeito social. Como muito bem defendeu Freire (2000, p. 33), a educação além de um ato de conhecimento, “é também um ato político”, por isso mesmo pode ser emancipadora e transformadora, mesmo que em tempos de pandemia se reforce que isso seja uma utopia.

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, 2014.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*; CALDART, Roseli; Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). 3ª. Edição, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.p. 359-371.

BRASIL. *Lei n° 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. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. CNE/CEB Resolução n° 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 n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n° 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. Acessado em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n° 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. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 7), p. 67-86.

CALDART, R. S.; Isabel B. P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3ª. Edição, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.p. 359-371.

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.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didáticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1996; 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). DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-433-9>

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês. In: FERNANDES, B. M.; 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, 2000.

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. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

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. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.805>

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000300002>

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. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia-Go: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

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. 2016a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>

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, 2018.

MAGALHÃES, S. M. O.; MOURA S. A. T. de. Epistemological aspects of rural education as result of social movements militancy. *Brazilian Journal of development*. v. 6, n. 10, 2020.

MAGALHÃES, S. M. O.; ARAUJO, S.; ARGÜELLO, S. B. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente en Brasil y Argentina. *Revista Inter-Ação. Faculdade de Educação*. Dossiê Neoliberalismo e educação: a escolarização pública e democrática sob risco. Volume 45, Número 1, jan/abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62687>

MAGALHÃES, S. M. O.; FORTUNATO, I.; MENA, J. La universidad como resistencia: en busca de una epistemología de la praxis. *Rev. HISTEDBR On-line* Campinas, SP v.20 1-14 e 020001, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655480>

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.

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. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37id7174>

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 140, p.587-609, jul.-set., 2017 p.p-587- 601. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

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. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2334>

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.

PUNTES, 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>.

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

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. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. v. 2, n. 1, 2017.

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

SEVERINO. J. Pesquisa Educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação- (RIAEE)*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12445>

SILVA, M. do S. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. *Caderno de textos pedagógicos: semeando sonhos, cultivando direitos*. Brasília, CONTAG, 2005.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. *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.

VIGOTSKY, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones. 1931/1995. Iii, p.136-167.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S.; VITÓRIA, M. I. C. O Brinquedo e a Brincadeira: Uma Relação Marcada Pelas Práticas Sociais. In: JACOBY, S. (org). *A criança e a produção cultural: do Brinquedo à Literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

Recebido em julho de 2020
Aprovado em outubro de 2020