

A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cláudio Félix dos Santosⁱ

RESUMO

Contribuir com as discussões sobre a formação de professores para o meio rural brasileiro analisando os fundamentos pedagógicos da proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo é o objetivo central desse texto. Meu ponto de partida é o debate sobre a justificativa, fundamentalmente embasada nas Pedagogias do “aprender a aprender”, acerca da necessidade de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No presente artigo levanto questões sobre as implicações dessa proposta em relação aos objetivos de transformações efetivas das teorias e práticas educativas nas escolas do campo e os fundamentos pedagógicos majoritários presentes nas experiências postas em prática em quatro universidades federais brasileiras, a saber: UFBA, UFMG, UFS e UNB.

Palavras-chave: licenciatura em educação do campo, contradição, pedagogias do “aprender a aprender”.

ABSTRACT

Contribute to discussions about the training of teachers of the rural area in Brazil by analyzing the pedagogical foundations of the Field Education, is the central goal of this text. My starting point is the debate about the pedagogies of "learning to learn" and your influences in the teachers formation of the field. In the text, i bring some pedagogical implications of this proposal and the theoretical foundations presents in the experiences of four Brazilian federal universities, namely: Federal University of Bahia; Federal University of Minas Gerais; Federal University of Sergipe and University of Brasilia.

Keywords: teacher training of field, contradiction, pedagogies of the “learn to learn”

1. Uma licenciatura específica para a educação no meio rural.

As reivindicações do movimento por uma educação do campo têm pressionado o governo a implementar políticas públicas para esse setor. O governo federal tem investido recursos por meio de programas dirigidos por alguns ministérios como é o caso do PRONERA– Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, bem como pelo PROCAMPO ligado ao Ministério da Educação (MEC). A Licenciatura em Educação do Campo situa-se como política pública do MEC. Os primeiros cursos datam de 2008 e tiveram os primeiros cursos piloto coordenados por quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, são 33 Universidades públicas entre federais e estaduais que oferecem esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 licenciandos matriculados.

O projeto de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se como uma experiência que pretende “desenvolver um programa de formação para professores que atua m nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, *para além da docência*, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno.” (MEC, 2009, p. 1)

Além de enfatizar uma formação de professores para além da docência, a proposta sugere uma matriz curricular que pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. (MEC, 2009). Deste modo, pretende-se desenvolver uma alternativa propositiva aos tradicionais cursos de Licenciatura por disciplinas.

A matriz curricular estrutura-se em três níveis de formação articulados e integrados observando a oferta de disciplinas a partir da seguinte organização: a) Formação Básica; b) Formação integradora; c) formação específica.

Na *formação básica* busca-se fazer os estudantes se apropriarem dos fundamentos sócio-históricos e político-filosóficos da educação, bem como da realidade do campo brasileiro. A *formação integradora* orienta-se pela questão : “qual a formação necessária para o educador do campo atuar no ensino médio e fundamental, em práticas educativas escolares e não-escolares, espaços formais e não-formais e de gestão de processos educativos”. (MEC, 2009, p. 32). A *formação específica* tem por objetivo abordar o conjunto de componentes curriculares que dizem respeito à atuação profissional centralizando esse momento na formação por área do conhecimento por meio de uma preparação multidisciplinar nas diferentes áreas, “a criação, avaliação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (idem)

Feitos esses esclarecimentos acerca da estrutura da Licenciatura em Educação do Campo, cabe uma questão: o que justifica e qual a fundamentação teórica para a criação de uma Licenciatura especial e específica para o meio rural?

Para justificar a necessidade de uma Licenciatura específica para os educadores do campo, o documento MEC/2009 levanta uma argumentação apoiada em José Eli da Veiga acerca da ruralidade no Brasil, além de uma série de dados sobre a situação de precariedade das escolas do campo, o problema da multisseriação, a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural, bem como à superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

De acordo com Caldart (2010, p. 130), “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta desta realidade específica.” O campo, portanto, precisaria de uma política específica de educação que se articule com o debate sobre os projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar como parte de um projeto de país. Mas esse projeto, de acordo com o Movimento por Uma Educação do Campo, é incompatível com a falta de tratamento público a várias questões da realidade vivida pela população do campo, entre as quais, a questão do acesso à educação.

Outros desafios postos ao curso, ainda segundo Caldart (2010) é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso. Porém, não se trata de um estudo separado do foco de profissionalização do curso, mas de fazer com que os educadores do campo dominem as questões e contradições fundamentais do campo.

O terceiro desafio é o de orientar o curso com uma visão alargada de educação. Preparar o educador na compreensão de que existem outros espaços formativos além da escola. Desse modo, “educação não é igual à escola e escola não é igual a ensino ou instrução cognitiva. Mas há uma especificidade do processo educativo escolar (a docência) e preparar-se para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos dessa Licenciatura.” (CALDART, 2010, p. 135).

O desafio acima levantado pela autora, apesar de mencionar a educação escolar, indica não ser a escola o lócus privilegiado da formação humana e da apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. O alargamento da concepção de educação a que se propõe o curso estreita a concepção de conhecimento e de instrução.

O quarto desafio do projeto da LEC, anunciado no texto de Caldart (2010), é o de construir estratégias para a realização da práxis, “ou seja, que permita ao educador aprender a juntar teoria e prática¹ em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação (...)” (CALDART, 2010, p. 136).

Rigorosamente, todos os projetos pilotos defendem a relação entre as questões da luta pela terra e da educação do campo como intimamente articuladas. Porém, a interpretação sobre o agro, as finalidades e métodos das lutas no campo, as justificativas e referenciais teórico-metodológicos das propostas apresentam algumas diferenças.

Os argumentos que justificam a realização de uma Licenciatura em Educação do Campo estão muito próximos nas quatro universidades pioneiras desse curso. Todas defendem que a história e as condições de vida dos que vivem e/ou trabalham no campo possuem especificidades que demandam uma escola e uma formação de professores diferenciada da cidade, seja porque “a história da educação brasileira demonstra que as políticas públicas da educação chegam ao campo carregadas de conceitos urbanocêntricos” (UFBA, 2008, p. 21); seja porque não houve mudanças significativas em relação ao atendimento educacional a estas populações, mesmo depois da promulgação da LDB (lei 9.346/96); ou porque no campo as condições de trabalho do professor e das escolas são por demais precárias. (UNB, UFMG, UFS, 2008).

Em relação aos objetivos do curso, os Projetos político-pedagógicos das quatro universidades seguem a orientação do MEC com poucas alterações. Novamente é a especificidade das populações camponesas, com sua realidade social e cultural que exige uma diversidade de ações pedagógicas. Em todas as propostas há expectativa de que o licenciado, ao ser formado especificamente para atuar nas escolas do campo, contribua na organização do trabalho pedagógico nas escolas e atue em seu entorno, na comunidade em que faz parte. Deste modo, uma das ideias mais difundidas pelos projetos é a de que o educador do campo deve ser formado para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável.

Diante de tantas questões levantadas, optei, nesse artigo, por discutir a questão da formação por área do conhecimento e a concepção de interdisciplinaridade subjacente à proposta. Desta feita, tomei como referência que sintetiza as proposições desta licenciatura o documento encaminhado pela coordenação geral da educação do campo do MEC ao Conselho Nacional de Educação, intitulado: “*consulta ao CNE acerca de implantação de curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo*”. A partir das concepções, princípios e teorias presentes no documento do MEC (2009), bem como em publicação recente que trata das experiências da Licenciatura em Educação do Campo (CALDART, 2010) e em textos de coordenadores do referido curso, passo a analisar os desafios e alternativas da formação de professores do campo considerando os fundamentos pedagógicos da proposta, especialmente da formação por área de

conhecimento, como um dos fundamentos do currículo da Licenciatura em Educação do Campo.

2. A Licenciatura em Educação do Campo e a formação por área do conhecimento.

Segundo Caldart (2010), Taffarel & Santos Jr. (2010), Jesus (2010), a educação do campo demanda uma formação que ultrapasse a educação formal, por essa estar limitada às fronteiras que impedem os sujeitos de construir um projeto histórico de emancipação humana.

Segundo Caldart (2010), formar professores por área do conhecimento articula-se a dois outros pilares, quais sejam: a) gestão de processos educativos para a construção do PPP e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo e, b) “atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que exige uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.” (CALDART, 2010, p. 132).

A formação do educador por meio da Licenciatura em Educação do Campo, configura-se, portanto, como algo mais amplo do que uma preparação para a docência escolar, como formula a autora. Por isso, centralizar as discussões em torno da formação por área pode desviar a atenção da dimensão do curso e de seus objetivos, porque não se trata de uma Licenciatura por área do conhecimento, mas sim de uma **Licenciatura em Educação do Campo**.

A ideia é fazer a experiência de um curso que seja diferente, mas que, dadas as condições reais, legais e históricas contemporâneas não pode romper com a estrutura de formação docente majoritária. Segundo a autora, o fato de a Licenciatura em Educação do Campo ser uma experiência de formação diferente do formato institucional tradicional, se contrapõe aos interesses e perspectivas das universidades e do governo, por não se enquadrar nos esquemas de formação oficial. Deste modo, a centralização exagerada do debate acerca da formação por área faz parte desse enquadramento legal a que o Movimento por uma Educação do Campo deve se opor, enfatizando a existência de outros objetivos e princípios para o referido curso. (CALDART, 2010, p. 133).

Avalio essa questão por outro ângulo. Ao contrário das formulações sobre a Licenciatura em Educação do Campo que entendem como secundária a questão da formação por área, considero que este deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores “do campo” ou da cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão. Este pode parecer um argumento já superado, visto que as pesquisas e teorias hegemônicas em educação, bem como algumas pedagogias não hegemônicas, têm apontado para uma formação de professores com menos conteúdos e orientada a uma perspectiva inter/trans/multidisciplinar.

As proposições da gestão do governo federal em tempos recentes, especialmente às propostas do Ministério do Desenvolvimento Agrário e da SECAD, não têm divergência com a formação de um educador que: a) atue na gestão educacional; b) oriente a formação para além da docência; c) tenha na centralidade na pesquisa e na secundarização do ensino um de seus focos; d) trabalhe com a organização comunitária para o desenvolvimento local e sustentável; e) conceba a educação ligada à vida cotidiana e a resolução de problemas. Portanto, de acordo com as diretrizes para a formação de professores (CNE, 2001. CNE, 2002), a proposta da Licenciatura em Educação do Campo enquadra-se perfeitamente nos seus princípios e proposições pedagógicas. Portanto, não concordo com a afirmação de que a Licenciatura em Educação do Campo está na contramão dos projetos estatais ou das

proposições contemporâneas hegemônicas no que diz respeito à formação do professor. Exceto pelo fato desta formação específica ser uma exigência dos movimentos sociais do campo. Por conta do aspecto classista da educação do campo, há constantes ameaças à manutenção financeira dos projetos devido à pressão da “opinião pública” (via imprensa burguesa) ou das bancadas ruralistas no congresso ou no judiciário sob o argumento de existir financiamento e desvio de verbas públicas para os movimentos sociais.

Aproveitando a possibilidade aberta pelas políticas do MEC, bem como a expectativa de experimentar um curso que pudesse alterar a formação dos educadores e a educação escolar no campo argumenta-se que o professor do campo necessita de “uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade.” (MEC, 2009, p. 1) Formar professores por áreas do conhecimento seria uma alternativa das mais avançadas, no entender dos proponentes dessa Licenciatura, para a superação da fragmentação, bem como ao atendimento as escolas nas áreas rurais no que diz respeito à ausência de professores especialistas em determinadas disciplinas científicas.

Ao organizar a formação com base em componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo “adotou as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando a diversidade e a inovação como princípios teórico-metodológicos de produção de conhecimento.” (MEC, 2009, p.4) A expectativa é de que, por meio desta organização rompa-se com o isolamento disciplinar.

Segundo Caldart (2010), uma primeira baliza de compreensão dessa proposta de formação diz respeito à fragmentação do conhecimento que está na sociedade. Para explicar esse problema a autora afirma que o modelo disciplinar integra a lógica do modo de produção da ciência no interior do capitalismo e que tem no positivismo a sua fundamentação epistemológica. Apoiando-se no educador construtivista Jurjo Torres Santomé (1998), a autora desenvolve a crítica a compartimentalização das matérias como um processo idêntico à separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre humanismo e técnica. Afirma que no século XIX, Marx radicaliza a crítica ao positivismo e à fragmentação do saber através da “forma e concepção de sua própria obra e pelas formulações do materialismo histórico-dialético, que continuam influentes até hoje” (CALDART, 2010, p. 142). Reconhece que o capitalismo em sua fase atual exige a desfragmentação do saber e torna a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade palavras da moda. Nesse sentido, pondera a autora, é preciso estar atento para se posicionar diante de qual interdisciplinaridade se está falando: se de um ponto de vista da transformação social, se do ponto de vista da manutenção das estruturas sociais vigentes.

No entendimento de Rodrigues (2010), a interdisciplinaridade apresenta-se como conteúdo e a formação por área como forma para a Licenciatura em Educação do Campo. O autor vai explicar essa proposição assumindo a posição de Santomé (1998) e de Fazenda (2002) de que a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade na atualidade só seriam compreendidos a partir da conjugação de vários pontos de vista numa perspectiva de unificação do saber dados os vários limites encontrados nas diferentes disciplinas. Entende que a interdisciplinaridade só poderá ter um sentido de verdadeira transformação na elaboração do conhecimento e na prática pedagógica ao incorporar categorias do materialismo histórico-dialético, em especial a categoria da totalidade.

Rodrigues (2010), recorrendo às análises de Ivani Fazenda para caracterizar a interdisciplinaridade, afirma que

A interdisciplinaridade é um devir, uma busca que incorpora as diferentes dimensões do humano em seu fazer, implica, antes de tudo, a proposição

de uma nova atitude do pesquisador ou do educador visando à passagem, nas palavras de Fazenda (2002, p. 18), da “subjetividade para a intersubjetividade”. A autora apresenta, como primeiro movimento para a instauração de um ensino interdisciplinar, a supressão do monólogo por práticas dialógicas nas quais “a preocupação com a verdade de cada disciplina, seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo”. (RODRIGUES, 2010, p. 110)

Ao defender como primeiro movimento para o ensino interdisciplinar a substituição da verdade disciplinar - portanto do conteúdo científico - pela verdade do homem, esse modo de conceber aproxima a interdisciplinaridade ao relativismo, visto que são os olhares subjetivos, em direção a uma intersubjetividade, o critério e a finalidade do conhecimento interdisciplinar.

No plano pedagógico, a possibilidade de avançar numa perspectiva interdisciplinar de trabalho educativo dar-se-ia, segundo Rodrigues (2010), lançando mão da categoria freireana do diálogo como “possibilidade de romper com os isolamentos característicos do cotidiano dos espaços de produção do conhecimento, quer no ensino superior, quer na escola básica”. (RODRIGUES, 2010, p. 110).

Em certo trecho de sua análise Rodrigues (2010, p. 120 a 126) considera a importância essencial de dominar os conceitos e as categorias que estruturam uma determinada ciência. O referido autor reconhece ainda que para desenvolver o trabalho interdisciplinar é fundamental o saber específico de cada ciência. Mas como dominar esses conteúdos, métodos, conceitos sem que isso seja transmitido aos formandos? Sem que se valorize o ensino e apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas?

3. Reflexões sobre os autores e proposições interdisciplinares presentes nas proposições de Licenciatura em Educação do Campo

O conceito de interdisciplinaridade começa a ser desenvolvido nos anos 1970. As reivindicações estudantis universitárias em finais dos anos 1960 deram um novo rumo à discussão acerca desta categoria. As posições anticapitalistas dos protestos da juventude de 1968 havia se tornado um grave problema para os gestores universitários. Dentre as reivindicações encontravam-se críticas internas ao funcionamento das instituições universitárias, ao lugar do saber no capitalismo, a cisão entre teoria e prática, a falta de relevância social dos conteúdos curriculares. Diante dessas exigências e face à gravidade dos acontecimentos protagonizados pelos estudantes, foram feitas algumas concessões à demanda estudantil. Estas pressões demarcaram uma série de iniciativas de mudanças nas universidades europeias que incluem tanto modificações orçamentárias, curriculares e de estrutura, como de funcionamento acadêmico. Daí seguiu-se o recurso à interdisciplinaridade como um dos elementos de mudança organizacional e no tratamento metodológico na elaboração científica, bem como no ensino. (FOLLARI, 1994, p. 129-130)

Não por acaso a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Ministério da Educação francês promoveram o seminário “Interdisciplinaridade e Universidade” no ano de 1970 no qual Jean Piaget expôs o seguinte argumento:

Não temos mais que dividir a realidade em compartimentos impermeáveis ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário, vemo-nos

compelidos a buscar interações e mecanismos comuns. (PIAGET apud SANTOMÉ, 1998, p. 50).

Santomé (1998, p. 70), sintetiza as diferenciações clássicas elaboradas por Piaget acerca dos níveis de colaboração e integração entre disciplinas, a saber: a) *Multidisciplinaridade* como nível inferior de integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. B) *Interdisciplinaridade* é um segundo nível de associação entre as disciplinas. Aqui a cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, etc.). c) *Transdisciplinaridade* é a etapa superior de integração. Neste nível constrói-se um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.

“Para Jean Piaget, a finalidade da pesquisa interdisciplinar é tentar uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem de recombinações construtivas.” (SANTOMÉ, 1998, p. 70). Piaget, portanto, tornou-se um dos primeiros e principais formuladores do esforço por constituir uma perspectiva interdisciplinar na ciência e nos processos pedagógicos destacando-se, inclusive, nos seminários promovidos pelos governos da Europa Ocidental, bem como em seu trabalho na UNESCO.

Como solução para os problemas gerados pelo currículo disciplinar, Santomé (1998) propõe a elaboração de um currículo integrado de base interdisciplinar. Seu argumento é o de que este modelo é uma tentativa de efetivar uma compreensão global do conhecimento e de promover a interdisciplinaridade sem que as estruturas de cada área do saber sejam necessariamente afetadas por outras áreas.

Jurjo Torres Santomé argumenta que uma das razões para defender currículos integrados é a sua possibilidade de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos em direção ao desenvolvimento de destrezas como observação, comunicação, dedução, mediação, classificação e outros como organizar a informação, tomar decisões, sintetizar, avaliar. Ele conclui afirmando: “Os defensores de uma filosofia curricular que ressalte os processos exigem também, para sua legitimação, que ela se baseie no lema de **“aprender a aprender.”**” (SANTOMÉ, 1998, p. 116. Grifos meus). Diante disso, apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. “O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da histórica da humanidade.” (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Apesar da referência a autores críticos, é com base, fundamentalmente nas pedagogias do aprender a aprender, portanto em pedagogias de adaptação e adequação passiva, que a proposição de interdisciplinaridade ganha destaque na Licenciatura em Educação do Campo². Diante disso, quais as implicações e contradições dessas perspectivas para uma formação de professores que atenda às necessidades dos educandos e trabalhadores no campo?

4. Problemas estratégicos da adoção das pedagogias do “aprender a aprender” a uma formação de professores que se quer transformadora.

Diante das reflexões feitas até aqui, entendo ser necessário problematizar as experiências de formação de educadores desenvolvidas pelos movimentos sociais no sentido de contribuir, de forma crítica e rigorosa, para o avanço das lutas da classe trabalhadora no processo de superação das relações sociais de dominação impostas pela ordem do capital.

Nesse sentido defendo a tese de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas no campo da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas denominadas de neoliberais.

Não estou acusando os que se dedicam à construção de uma licenciatura específica para os professores que trabalham no meio rural de defensores do projeto burguês de educação. Muito pelo contrário, a questão é a necessidade de análise crítica de projetos que se propõem a contribuir para a transformação social, mas que em suas formulações teórico-metodológicas acabam articulando-se as concepções hegemônicas no campo educacional.

Uma das questões a ser colocada para discussão diz respeito à forma da escola criticada³ pela maioria dos proponentes da Licenciatura em Educação do Campo. Essa crítica articula-se, no plano dos fundamentos pedagógicos e epistemológicos e da prática educativa, à crítica dos escolanovistas ao que denominaram de escola tradicional e a sua pedagogia homônima. A Escola Nova ao considerar que a escola tradicional configura-se como livresca, cognitivista, parada, que não requer a atividade do estudante reputou a esse modelo de educação todos os defeitos e nenhuma virtude. Por outro lado, o escolanovismo - seus fundamentos, métodos e objetivos - seria dotado de todas as virtudes e nenhum defeito, como analisa Saviani (2006, cap. 1). Diante de tal afirmação o leitor poderia se perguntar, então deveríamos retornar aos métodos tradicionais de educação? Não se trata de girar a roda da história da educação e da pedagogia para trás, mas de atentar ao conteúdo e ao método da crítica procurando desenvolver uma pedagogia realmente articulada aos interesses da classe trabalhadora dando suporte para práticas educativas que estejam além dos métodos novos e tradicionais.

Penso ser importante fazer uma análise de como a educação escolar e a formação de professores vem sendo criticada e proposta pelos movimentos de lutas sociais, dentre eles o movimento por uma educação do campo. As críticas majoritárias desses movimentos dirigem-se, basicamente, ao modelo tradicional de educação escolar. Contudo, quase não se identifica críticas em profundidade acerca das pedagogias do aprender a aprender, tais como o multiculturalismo, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo dentre outros. Ao contrário, essas teorias aparecem com muita frequência na fundamentação das práticas pedagógicas. (SANTOS, 2011).

Insisto no argumento, segundo o qual, na atualidade a tendência pedagógica hegemônica na educação escolar não é o modelo tradicional. Esse já foi superado pelas formulações e políticas ligadas às pedagogias do “aprender a aprender”, especialmente quando se refere às escolas destinadas aos trabalhadores, as quais se tornaram laboratórios para as experiências de “inovação educacional” das proposições da ONU/UNESCO/UNICEF e do Banco Mundial que determinam as políticas estatais e o pensamento pedagógico internacional.

A crise da sociedade capitalista deflagrada nos anos de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos e, por sua vez, dos processos educacionais. Embora ainda existam procedimentos pedagógicos ditos tradicionais, a orientação dos cursos, programas, projetos pedagógicos tem nas pedagogias do “aprender a aprender” a base estruturante da educação escolar, vide os estudos de Facci (2004), Campos (2002) Eidt (2009), Duarte (2003), Rossler (2006), Marsiglia (2011) e Viana (2011).

Outrossim, penso que dois aspectos precisam ser mais bem discutidos em relação à licenciatura em educação do campo, a saber: a) um de ordem epistemológica e; b) outro de ordem pedagógica. Esses aspectos tem implicações importantes no plano da luta social e política.

Sobre o primeiro aspecto, entendo que toda a licenciatura diz respeito à formação específica para a socialização e ensino de uma determinada ciência na escola. É essa uma atividade eminentemente educativa que envolve tanto a instrução quanto a formação humana, a depender, obviamente, da concepção de educação e formação docente, bem como a proposta de curso que se tem. Alguns críticos podem achar essa concepção de Licenciatura restrita e limitada, pois, como formula Molina & Sá (2012), a Licenciatura em Educação do Campo pretende desenvolver um novo perfil de educador, pois participam desse processo formativo os movimentos sociais e sindicais o que demanda a “formação de educadores que estejam aptos a atuar para muito além da escola” (Idem, p. 468). Contudo, corre-se o risco de ao se propor uma formação docente com objetivos tão abrangentes, que chegam a ir muito além da escola, de se ampliar ao invés de superar a dicotomia entre práticas educativas escolares e nos movimentos sociais mantendo o processo de esvaziamento do conhecimento na escola da classe trabalhadora em nome de uma suposta transformação radical da educação escolar.

Apesar de concordar com a urgência em superar o modelo de formação atual dos professores, as críticas majoritárias realizadas por muitas das formulações em educação do campo às formas tradicionais de educação aproximam-se, como afirmei reiteradas vezes, dos princípios escolanovistas e relativistas. Diante disso questiono: em termos epistemológicos, quando falamos em uma licenciatura do campo, qual a cientificidade desse campo? Não falo dos objetos de pesquisa e estudo que desses locais emanam, mas do campo em si. Tampouco estou criticando a necessidade de cursos de formação superior para os trabalhadores oriundos do campo. A questão é mais específica com implicações para a própria valorização do educador e da educação escolar. Quando falamos em licenciatura em geografia, física, filosofia, educação física artes, música estamos tratando de socialização de algo fundamental e necessário às novas gerações, qual seja: o conhecimento científico, filosófico, artístico, da cultura corporal, que podem, inclusive, contribuir para o avanço das lutas sociais da classe trabalhadora.

Em termos pedagógicos, organizar o currículo com base na interdisciplinaridade, tendo a Filosofia do Sujeito e o escolanovismo como orientação teórica, configuraria uma transição para uma formação mais rica para os explorados?

Conclusão

A transição pedagógica a um novo patamar de compreensão e atuação na prática educativa não será fruto, tão somente, da teoria pedagógica. Isso demanda uma intermediação que necessita tanto do momento da prática e das experiências efetivas, quanto da paciente e não tão imediata reflexão filosófica e científica da realidade.

Entendo que não vivemos a crise da ciência, mas sim a crise estrutural do capital a qual se reflete na ciência e na sua lógica majoritária: a lógica formal. Essa, por sua vez, tem estruturado as tendências epistemológicas de cunho idealista, em especial as relativistas, tornando-se um marco na formação de professores desde o final do século XX e início desse século. Portanto, seriam necessárias alternativas, para além da filosofia do sujeito e dos métodos novos e tradicionais, para lidar com esse problema.

Em tempos de relativismo, irracionalismo, desvalorização da teoria enraizada na realidade objetiva, a formação de professores proposta pelos que defendem a superação das relações sociais de dominação não podem tornar-se refém das proposições hegemônicas de caráter acrítico, como as pedagogias do “aprender a aprender”. Avançar na crítica, estudo e debates dessas questões são tarefas necessárias para o desenvolvimento de experiências educacionais produtivas e exitosas para as lutas da classe trabalhadora no campo e cidade.

Referências

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) **Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em [HTTP://mec.gov.br](http://mec.gov.br)

DUARTE, N. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FOLLARI, R. Interdisciplina e Dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1994. (127 – 141)

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo**. Brasília, 2009.

MOLINA, M. Sá, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENATAJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, C. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Salvador, 2011. Disponível em www.cepehu.blogspot.com

SANTOS, C. F. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TAFFAREL, C.; SANTOS Jr, C. L. **Diretrizes curriculares para educação do campo: uma contribuição ao debate**. Texto não publicado, 2010.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador, 2007.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Licenciatura em Educação do Campo – projeto político-pedagógico**. Belo Horizonte, 2008.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Projeto pedagógico do curso licenciatura em educação do campo**. Aracaju, 2007.

UNB – Universidade de Brasília. **Licenciatura em Educação do Campo - 3ª turma Projeto Político-Pedagógico**. Planaltina, 2009

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão -SE, 2011.

Notas:

¹ Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Programa de pós-graduação em Memória; linguagem e sociedade (UESB). Pesquisador do Museu Pedagógico: grupo de pesquisa estudos histórico-críticos em educação (UESB) e do Grupo de estudos marxistas em educação (UNESP)

1. “Se considerarmos como critério de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.564 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural”. (MEC, 2009, p. 8)

-
2. A noção de teoria e prática como um exercício de juntada, em um mesmo movimento de transformação da realidade apresenta alguns complicativos. A prática é o princípio, fim e o critério da teoria, como analisa Vásquez (2007). Mas teoria e prática não podem ser identificadas e exercidas simultaneamente. A teoria tem sua origem na atividade prática do homem. O conhecimento fornece a ideia do objeto e o meio prático de consegui-lo. De acordo com Kopnin (1972), o conhecimento expressa a assimilação do objeto pelo homem da mesma forma que o homem organiza o conhecimento para produzir na prática o mundo das coisas. Assim para uma intervenção efetiva e transformadora da prática é fundamental a mediação da teoria, em especial da teoria revolucionária e que se fundamenta nas mais desenvolvidas formas de apreensão do conhecimento, em especial da ciência e da filosofia. Isso exige atividades de apropriação as quais são mediadas pelo trabalho educativo sendo a escola o lócus privilegiado para isso por sua natureza socializadora do saber, apesar de sua organização determinada pelas relações burguesas de socialidade. Para uma análise mais detalhada dessas questões ver Vásquez (2007); Duarte (1999); KOPNIN (1972); Markus (1974).
 3. Uma abordagem mais esmiuçada dessa questão pode ser feita em Santos (2011).
 4. Outro fato curioso é o de que os textos produzidos pelos autores da educação do campo, pelo menos os que tive acesso, não desenvolvem uma crítica rigorosa às pedagogias do aprender a aprender, apenas ao que se supõe ser o modelo de escola tradicional.

Recebido em abril-2014

Aprovado em maio-2014