

## Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento

Juliana Domit Mallat<sup>1</sup>, Ademir Nunes Gonçalves<sup>2</sup>, Marcos Gehrke<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Departamento de Pedagogia. Rua Padre Salvador, 875. Guarapuava - PR, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. <sup>3</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Autor para correspondência/Author for correspondence: [jumallat@hotmail.com](mailto:jumallat@hotmail.com)

**RESUMO.** Analisa a formação inicial de professores por área do conhecimento nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná. Questiona e argumenta que, nessa formação, a didática assume formar professores para atuar por área de conhecimento e não por disciplinas específicas. Verifica elementos do campo da Didática Geral e Específica e analisa o movimento formativo entre as mesmas. Emprega análise documental e estudos bibliográficos na produção dos dados. Seleciona as matrizes curriculares como documento de análise e define categorias teóricas a Educação do Campo: o campo da Didática e a formação de professores. Considera que os cursos analisados aproximam a proposta da formação inicial de professores por área do conhecimento e argumentam acerca da necessidade de constituição da tríade: didática geral, didática específica e didática por área. Define princípios formativos: relação intrínseca entre ser professor e educador, postura crítica frente ao conhecimento escolar, planejamento coletivo, interdisciplinar e a partir da realidade, visão de totalidade nos processos de ensino, transgressão do modelo classificatório e excludente na avaliação e organização do trabalho pedagógico. Defende o campo da Didática, uma vez que estuda as especificidades do ensinar e aprender, sua relação com o conhecimento escolar e organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Tríade Didática Geral, Didática Específica e Didática por Área do Conhecimento, Licenciatura em Educação do Campo.

## **Course Degree in Rural Education: Principles formative the didactics by area of knowledge**

**ABSTRACT.** It analyzes the initial formation of teachers by area of knowledge in the Courses of Degree in Rural Education in the State of Paraná. It questions and argues that in this formation didactics assumes to train teachers to act by area of knowledge and not by specific subjects. It verifies elements of the field of Didactics, General and Specific and analyzes, the formative movement between them. Uses documentary analysis and bibliographic studies, in the production of the data. It selects the curricular matrices as analysis document and, defines theoretical categories the Rural Education, the field of Didactics, the formation of teachers. Considers that the courses analyzed near the proposed initial teacher training by area of knowledge and argues about the need for setting up of the triad, general didactics, specific didactics and teaching by area. Defines formative principles: the intrinsic relationship between being a teacher and educator, critical posture to school knowledge, collective, interdisciplinary planning and from the reality, full of vision in the teaching, transgression of qualifying and exclusive model in the evaluation and organization of pedagogical work. Defends the Didactics Field, since this one, studies the specificities of teaching and learning, its relation with the school knowledge and organization of the pedagogical work.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Triad General Didactics, Specific Didactics and Didactics by Area of Knowledge. Course Degree in Rural Education.

## Licenciatura en Educación del Campo: Principios formativos a didáctica por campos del conocimiento

**RESUMEN.** Analiza la formación inicial de profesores por área de conocimiento en los Cursos de Licenciatura en Educación del Campo en el Estado de Paraná. Cuestiona y argumenta que en esa formación la didáctica asume formar profesores para actuar por área de conocimiento y no por asignaturas específicas. Averigua elementos del campo de la Didáctica, General y Específica y analiza, el movimiento formativo entre ellas. Emplea análisis documental y estudios bibliográficos, en la producción de los datos. Selecciona las curriculares como documento de análisis y, define categorías teóricas a la Educación del Campo, el campo de la Didáctica, la formación de profesores. Considera que los cursos analizados aproximan la propuesta de la formación inicial de profesores por área del conocimiento y argumenta sobre la necesidad de constitución de la tríade, didáctica general, didáctica específica, y didáctica por área. Define principios formativos: relación intrínseca entre ser profesor y educador, postura crítica ante el conocimiento escolar, planeamiento colectivo, interdisciplinar y a partir de la realidad, visión de totalidad en los procesos de enseñanza, transgresión del modelo clasificador y excluyente en la evaluación y organización del trabajo pedagógico. Defiende el campo de la Didáctica, una vez que él, estudia las especificidades del enseñar y aprender, su relación con el conocimiento escolar y organización del trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** Formación Inicial de Profesores, Tríade Didáctica General, Didáctica Específica y Didáctica por Área del Conocimiento, Licenciatura en Educación del Campo.

## Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no Brasil, a partir dos anos 2000, fazem a opção pela formação de professores por área do conhecimento<sup>i</sup> e, para isso, elaboram suas diretrizes, que nos levam a analisar o lugar da didática na formação por área do conhecimento. Destacamos que a opção pela formação por área do conhecimento decorre e se consolida a partir da formulação política e pedagógica dos movimentos sociais do campo<sup>ii</sup> e das demandas concretas de ampliação de escolas no campo no Brasil, as quais, com poucos estudantes, demandavam menos professores por escola, entretanto, com permanência de maior tempo nas mesmas.

Os primeiros cursos de formação por área, ofertados pelas instituições de ensino superior, passaram por uma experiência piloto<sup>iii</sup> e, atualmente, constituem-se como política pública em todo país. Ao se propor a formação de professores para atuar na área de conhecimento e não apenas na disciplina específica, acreditamos ser necessário repensar o campo da Didática, uma vez que esse campo do conhecimento estuda as especificidades do ensinar, do aprender e sua relação com o conhecimento que se materializa na escola (Libâneo, 2013). Essa experiência exige a reorganização de currículos, programas, a

organização do trabalho pedagógico, a atuação do professor e da didática.

Postas essas questões, considerações e conjecturas, questionamos: que elementos teóricos e práticos indicam uma didática por área do conhecimento na formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo? Quais seriam os princípios dessa didática por área?

Como objetivos de investigação, definimos verificar, nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvidos no Estado do Paraná<sup>iv</sup>, se há elementos que decorrem do campo da Didática, seja ela geral ou específica; analisar, a partir desse campo do conhecimento, o movimento formativo entre a didática geral, a didática específica, e a didática por área do conhecimento, uma tríade formativa.

A investigação desenvolvida é de natureza qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13) “... envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto”. Nesse sentido, empregamos análise documental e estudos bibliográficos na produção dos dados. Como estudo documental, selecionamos as matrizes curriculares<sup>v</sup> dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo citados, para verificar como a didática e

seu conteúdo se constituem em cada curso e se relacionam na formação por área do conhecimento. No estudo bibliográfico, optamos pela definição das categorias teóricas e de análise, a priori, sendo elas, a Educação do Campo (Caldart, 2009; Molina, 2012) como fundamento e base de toda a análise em que se inserem os cursos; o campo da Didática e a formação inicial de professores (Libâneo, 2013), (Marin e Pimenta, 2015), (Romanowski, 2016); (Veiga, 1994), que é o objeto específico da análise.

O resultado da análise está organizado e disposto em seções para qualificar a leitura. Na primeira seção, discutimos acerca da Educação do Campo, um panorama da constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Na segunda, trazemos o campo da Didática e sua análise nos cursos ofertados no estado do Paraná. Na última seção, problematizamos e produzimos os princípios formativos: relação intrínseca entre ser professor e educador; postura crítica frente ao conhecimento; planejamento e a relação entre a totalidade, a interdisciplinaridade e o vínculo com a vida; transgressão do modelo classificatório e excludente da avaliação; e a organização do trabalho pedagógico e a escola do campo, os quais sustentam a tríade e forjam a didática por área do conhecimento. Por fim, retomamos os

propósitos e tecemos as considerações possíveis.

### **Curso de Licenciatura em Educação do Campo: as propostas de formação de educadores do campo se materializando**

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) decorre das experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, fundados pelo Programa Nacional de Apoio na Reforma Agrária (PRONERA). Esses programas apresentam a intenção de superar a precariedade na formação do professor para anos finais do Ensino Fundamental, em um quadro que aponta extrema desigualdade. Em meio ao debate, muitas questões foram levantadas acerca de um projeto social e educativo que superasse o paradigma hegemônico imposto pelo capitalismo, que reconhecesse e legitimasse os saberes e a cultura do povo, transformando a escola em uma ferramenta de luta legítima. Logo, chegou-se à conclusão de que a formação deveria superar a lógica do currículo disciplinar<sup>vi</sup>, exigindo uma formação mais ampliada, ou seja, que fosse multidisciplinar, capaz de se articular por áreas do conhecimento (Molina, 2012).

Essa formação demanda de diálogo científico entre todas as disciplinas, em uma concepção de amplitude acadêmica, política e social, capaz de desconstruir as

práticas forjadas nas escolas e no meio rural, por meio de uma formação ampliada, que dá conta de uma série de dimensões educativas (Molina & Sá, 2011). Nesse sentido, anunciam que a formação por área do conhecimento não se preocupa apenas em alterar as relações entre os conteúdos, mas em construir uma proposta integral que concebe todas as dimensões da formação humana.

A partir dessas discussões houve a primeira experiência formativa, a turma “Vanessa dos Santos”, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2004, coordenada pela professora Maria Isabel Antunes-Rocha, em que se ofertou o curso de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento. Essa experiência foi amplamente discutida, problematizada e se concretizou como ponto de partida para novas experiências, sobretudo, para o PROCAMPO (Antunes-Rocha, *et al.*, 2011).

A experiência da UFMG com a oferta do curso de LEDOC fez avançar para uma nova proposta que, segundo Caldart (2009), já se delineava no interior do Grupo de Trabalho do MEC e buscava uma formação para uma atuação mais ampla nas escolas do campo. Assim, após seminários, estudos, reflexões e parcerias entre os movimentos sociais e o Ministério da Educação (MEC), iniciou-se um

projeto-piloto, embasado a partir da experiência da UFMG, que se estendeu à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Universidade de Brasília (UNB) (Molina e Sá, 2011).

Assim, constituiu-se a experiência em Licenciatura em Educação do Campo, movimento sustentado a partir da matriz da Pedagogia da Terra que se imbuíu da necessidade de formação superior para os educadores do campo, especialmente, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, constituindo-se, assim, um curso que atendesse às necessidades e, principalmente, à realidade dos educadores e estudantes do campo.

Outro fator extremamente relevante para a conquista relacionada à formação de professores e a Educação do Campo, resultado desses projetos, consiste no PROCAMPO. De acordo com Santos (2012), o PROCAMPO é o resultado positivo e construtivo desse processo, pois, além de questionar os tradicionais programas de formação, nasce das lutas sociais nas quais os sujeitos do campo estão envolvidos. No tocante ao PROCAMPO, o projeto objetiva fomentar cursos e projetos que contemplem a expansão da oferta da educação básica, superando as desvantagens históricas sofridas, contemplando a integração de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2009).

A partir dessas experiências, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC-SECADI ampliou a possibilidade de execução da graduação, estendendo editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que tivessem o interesse em oferecer o curso. Como resultado desse processo, “... em 2011, 30 instituições universitárias ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país” (Molina & Sá, 2011, p. 469).

As convicções de que os propósitos deveriam engajar um novo modelo formativo, destinado à população do campo, trazem o objetivo de formação e habilitação de “... professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento<sup>vii</sup>: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias” (Molina & Sá, 2011, p. 49) e, também, intentam preparar educadores para atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (Molina, 2012).

A LEDOC prevê a formação inicial de professores por meio do Tempo Escola, que compreende as horas-aula, valoriza a organização do tempo pessoal e coletivo dos estudantes na produção dos

conhecimentos, na contextualização e na reflexão teórica, junto à auto-organização coletiva, que parte do princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada, estabelecendo tempos educativos diários (Molina & Sá, 2011). E, também, materializa-se no Tempo Comunidade, que abrange o local de moradia ou trabalho dos educandos e inclui práticas pedagógicas orientadas, projetos escolares e atividades de gestão, tendo como objetivo principal instigar o movimento formativo da práxis no foco do estudo/profissionalização da LEDOC, aproximando o diálogo entre a escola e a comunidade, vivenciando seus processos educativos por meio de outras atividades, de um projeto de elaboração e execução de um estudo-ação (Molina & Sá, 2011).

O Tempo Escola e o Tempo Comunidade materializam-se sob a proposta de regime de alternância,<sup>viii</sup> tendo como objetivo propiciar aos estudantes espaços formativos, uma vez que escola e comunidade são espaços para pensar, agir e sentir, superando, dessa forma, a dicotomia entre local de teoria e local de prática.

Nesse cenário, a Educação do Campo objetiva formar sujeitos na perspectiva da emancipação humana e fortalecer o movimento da Educação do Campo em todo território brasileiro, que sustenta a expansão da escolarização aos povos do

campo e a constituição dos cursos de LEDOC no estado do Paraná.

### **Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Paraná**

O Estado do Paraná trouxe importantes contribuições na criação da Educação do Campo, especialmente, por meio da Articulação Paranaense, evidenciado no encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. Constitui-se como um espaço de debates nas comunidades camponesas, por meio de parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo, os movimentos sociais e ONGs (Souza, 2006).

A composição e a consolidação da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, desde 1998 até os dias atuais, empreende ações comuns definidas entre as organizações articuladas e as práticas específicas, sempre inspiradas no diálogo e desafio de produzir a chamada Educação do Campo (Ghedini, 2002).

É no cenário de lutas e parcerias que, a partir do projeto-piloto, com a realização de quatro cursos, já mencionados na seção anterior, é que se conquistou a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do

Campo no estado do Paraná. Em 2010, inicia-se, nesse estado, na Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO), na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), a formação de licenciados em Educação do Campo. Aproximadamente, 200 jovens do campo foram envolvidos nessa formação (Gehrke, 2014).

Atualmente, no Paraná, existe a institucionalização dos cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, implantados na Universidade Federal do Paraná/ Setor Litoral (UFPR), na UFFS e na UTFPR, o que significa que há a garantia de oferta de turmas anuais nessas universidades. Nesse cenário, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –(IPEA, (2016, p. 46), “... além da importância de serem cursos permanentes, com ingresso anual de turmas, é significativa a conquista do processo de formação de educadores do campo para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando um passo além das pedagogias”. Nessa institucionalização, as universidades federais foram interiorizadas, o que garantiu o acesso de mais sujeitos à universidade pública.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) organizaram-se em quatro áreas do



conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Essa formação também objetivou e cooperou com um universo de 558 escolas públicas estaduais do campo, que hoje têm, em seus quadros, uma rotatividade de mais da metade dos docentes, uma vez que esses profissionais são professores temporários e atuam provisoriamente nas escolas do campo. Nesse formato atual, é necessário um professor para cada disciplina, o que faz com que haja a necessidade de um número maior de professores e contribui para a rotatividade, fragmentação dos conteúdos e falta de envolvimento nas comunidades em que atuam. Nesse sentido, a formação por área torna-se ainda mais relevante, promovendo nos futuros educadores uma formação que lhes dê condições de maior acesso e permanência nas comunidades do campo.

As cinco universidades do estado do Paraná ofertam as turmas em regime de alternância. A UNICENTRO e a UNIOESTE já concluíram sua primeira turma e não tiveram mais a oferta do curso. Isso decorre da condição de abertura de editais para a autorização de novas turmas.

A formação inicial de professores, nessa perspectiva, provoca transformações

no conjunto do sistema educativo, portanto, precisa ser assumida como luta, tanto na instituição formadora, no movimento docente brasileiro e dos movimentos do campo, como também por cada licenciado formado, pois o curso pretende formar professores para uma escola que ainda “não existe”.

### **O campo da Didática: Didática Geral, Didática Específica e Didática por área de conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná**

Considerando a docência a base da formação inicial de professores, o campo da didática torna-se o centro dessa formação, materializando-se sob aspectos teóricos e práticos que investigam, refletem e recriam o processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica, expressando a organização da escola, do ensino e da sociedade. Logo, os conhecimentos desse campo expressam as inúmeras relações entre o ensinar e o aprender no contexto escolar.

O campo da Didática decorre do ensino da didática geral e das didáticas específicas e compreende as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, seja sob a luz das questões sociopolíticas e instrumentais da educação (Veiga, 1994), seja sob a epistemologia das diferentes práticas e do domínio de

introduzir o estudante nesses conteúdos (Libâneo, 2013).

A formação inicial nos cursos de LEDOC aproxima-se de uma nova perspectiva para o campo da didática, uma vez que contempla a formação para uma área do conhecimento, o que insere a necessidade de discussões acerca da relevância da constituição de uma didática por área do conhecimento, que se articula junto à didática geral e a didática específica.

Para identificação do campo da didática nos cursos de LEDOC no Paraná, analisamos o currículo e a matriz curricular das cinco universidades do estado, a fim de verificar quais são as dimensões para o ensino do campo da didática e quais relações formativas se estabelecem entre as didáticas apresentadas ao longo dos cursos.

Na compreensão assumida na pesquisa decorrente das leituras e autores da área, a didática geral se baseia em um caráter reflexivo sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino (Oliveira, 2013), sobretudo, a partir de suas relações no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, como conhecimentos essenciais à materialização da didática geral, buscamos analisar elementos como o planejamento escolar, o método e a metodologia, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico, elementos esses que instrumentalizam

prática e teoricamente o trabalho do professor, de modo amplo e geral (Marin & Pimenta, 2015).

Nessa análise, identificamos que, embora com nomenclaturas diferenciadas, todas as universidades abordam a disciplina de didática geral nos cursos de LEDOC. As universidades UFFS e UTFPR expressam o trabalho a partir da didática geral enquanto uma disciplina que trata das concepções educacionais e do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo a formação teórica e prática do futuro professor. Dessa forma, a UTFPR propõe ao ensino pressupostos “... teóricos, históricos e filosóficos e sociais da didática. Dimensões político sociais, técnicas e humanas da didática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Planejamento e avaliação educacional. A relação professor/estudante” (UTFPR, 2010, p. 51). Esses elementos evidenciam, segundo Veiga (1994), a Didática à luz dos aportes sociológicos, históricos e pedagógicos, numa relação de trabalho com conteúdos concretos, relacionados no processo de ensino-aprendizagem e entre a teoria e a prática.

Há, em todas as universidades, uma preocupação com o trabalho a partir da didática geral, embora algumas universidades o priorizem no aspecto pedagógico como expresso acima e outras,

no aspecto político e sociológico. A UNIOESTE anuncia a disciplina de Teorias Pedagógicas I, o estudo a partir de “Concepções de educação e matrizes pedagógicas construídas ao longo da história do pensamento educacional. Elementos de algumas matrizes pedagógicas produzidas desde a concepção humanista-histórica. Estudo a partir de alguns clássicos do pensamento social e pedagógico” (UNIOESTE, 2010, p. 38).

Nessa universidade, a didática geral constitui-se como uma disciplina que orienta os fundamentos da didática, mas que não os sistematiza com os saberes pedagógicos que serão levados às salas de aula. Dessa forma, reconhecemos, no conjunto da disciplina com elementos da didática geral, a predominância das questões sociopolíticas da Didática sobre as questões instrumentais. Nessa perspectiva, os poucos conteúdos acerca de métodos de ensino, recursos didáticos e especificidades do processo de ensino-aprendizagem denotam um distanciamento entre a teoria e prática (Marin, 2015), a unidade aprender e ensinar e a sociologização do pensamento pedagógico (Libâneo, 2013).

Acerca das especificidades do ensino da Didática Geral, observamos que a UNICENTRO compreende a Didática como uma disciplina que concebe saberes que transcendem a sala de aula e, nesse

sentido, aponta em seu plano de ensino trabalhos voltados ao tempo escola e ao tempo comunidade. O tempo comunidade propicia a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, em um movimento que valoriza a prática a partir de seu contexto social e o trabalho como formação humana. Uma das propostas apresentadas no plano de ensino é a de acompanhar o desenvolvimento de um projeto de educação num movimento social, relacionando os princípios com as formas de organização do trabalho pedagógico (UNICENTRO, 2009). Tanto o planejamento quanto a atividade indicam os princípios de formação anunciados pela educação do campo, concebida como fortalecedora da identidade do campo, sob uma condição emancipatória e transformadora (Souza, 2006).

A análise permite afirmar o campo da didática como um campo complexo, que deveria estar no centro da formação profissional dos professores, ajudando-os na formulação de marcos teóricos, conceituais e metodológicos, assegurando a unidade do processo de ensino e aprendizagem sob práticas sociais para o enfrentamento dos desafios entre o conhecimento, a escola e a sociedade (Faria, 2015).

Feita a análise da didática geral, passamos à identificação das didáticas

específicas. Pesquisamos as disciplinas que se articulam ao estudo dos saberes específicos, à compreensão do conteúdo ensinado e, ao mesmo tempo, ao conhecimento pedagógico do conteúdo, a conhecida formação conteúdo-forma (Libâneo, 2013), que busca uma aproximação com o ensino, a partir da unidade entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento do ensino dessa disciplina, na compreensão do conteúdo e articulação desse com a vida cotidiana (Romanowski, 2016).

Os dados pesquisados acerca da didática específica apontam o que muitos autores já vêm discutindo, a predominância de conhecimentos específicos sobre as práticas pedagógicas desses conhecimentos, ou seja, as licenciaturas valorizam os conteúdos das disciplinas, desvalorizando o conhecimento pedagógico de como ensinar esses conteúdos, habilidade essencial aos futuros professores e o que constitui as didáticas específicas. Na aproximação dos planos de ensino das cinco universidades, destacamos a disciplina de Didática da Matemática, ofertada na UTFPR, que propõe em sua ementa o estudo do

conhecimento matemático e o ensino da Matemática; Objetivos e valores do ensino da Matemática; Noções de transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculo epistemológico, registro de

representação, campos conceituais, engenharia didática; Matemática e as práticas de ensino, pesquisas contextualizadas; Planejamento didático para a Matemática; Modalidades de Avaliação (UTFPR, 2010, p. 54).

A análise reconheceu a presença constante, em diferentes ementas, dos conhecimentos específicos das disciplinas, ou seja, dos conhecimentos epistemológicos que são fundamentais à formação inicial de professores e materializam a teoria a ser trabalhada no ensino. Nesse sentido, destacamos a presença de um dos elementos dessa didática, isto é, o conteúdo específico e a ausência de conteúdos do ensino, o que, aqui pensado, constitui a didática específica. Essa relação expressa-se na disciplina de Biologia na Educação Básica, ao anunciar o estudo da

Organização estrutural e funcional da célula procarionte e eucarionte e de seus componentes sub-celulares. Métodos básicos de estudos da célula. Ciclo celular. Química e importância biológica de aminoácidos, proteínas, carboidratos e lipídeos. Enzimas: química, cinética e inibição. Coenzimas e Vitaminas. Energética bioquímica e visão geral do metabolismo, respiração e fotossíntese. Características e função dos carboidratos, lipídeos, aminoácidos e proteínas. Célula: Herança e ambiente. Bases citológicas da herança (mitose e meiose). Herança cromossômica. Mendelismo. Alelos múltiplos. Herança citoplasmática. Bases químicas da herança. Genética

de Populações. Mecanismos Evolutivos. Raciação e Especiação. Origem e Evolução do Material Genético. Genética Molecular e Biotecnologia (UFFS, 2010, p. 71).

Cada disciplina escolar tem a sua didática própria, metodologias específicas que são essenciais a cada área e que, junto a didática geral, propiciam a formação didático-pedagógico dos futuros professores. Libâneo (2002) afirma que não basta ao professor de Biologia conhecer a Biologia, é necessário a esse professor pensar biologicamente sobre a Biologia. Nessa perspectiva, ensinar é, portanto, “... adquirir meios de pensar, através dos conteúdos” (Libâneo, 2002).

Acerca das didáticas específicas, o que chama a atenção e representa avanços na formação de professores é a concepção de uma educação pautada na ruptura da sociedade de classes, que define em seu currículo um ensino a partir da realidade e da produção coletiva do conhecimento. Ao longo da análise, identificamos disciplinas que expressam uma articulação entre a formação inicial e o campo de atuação profissional, como por exemplo, “Cálculo Diferencial e a Vida no Campo” e “Estatística e a Vida no Campo” (UNIOESTE, 2009) ou “Mecânica Aplicada à Vida no Campo I e II” (UNICENTRO, 2009), valorizando diferentes dimensões formativas,

especialmente, nas disciplinas que concebem o campo como local de prática dos conhecimentos abordados nas disciplinas específicas.

Tecida a análise da Didática Geral e da didática específica, verificamos nos planos de ensino disciplinas que viessem a materializar a indissociabilidade entre ambas, ou seja, que expressassem relações entre o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos específicos e a área de atuação proposta nos cursos de formação inicial. Nessa investigação, é proposta uma nova perspectiva ao ensino da didática, a didática por área do conhecimento, isto é, as disciplinas que se alimentam das duas didáticas aqui anunciadas e não apenas a uma disciplina a ser ensinada.

Esta análise é extremamente relevante, uma vez que caracteriza a área do conhecimento e concretiza essa formação, que nasce sob a realidade e a necessidade dos sujeitos do campo, na política educacional pautada pelos Movimentos Sociais. Trata-se de relações que superam a fragmentação e evidenciam a articulação entre o que se compreende como disciplinas do campo da didática. Nesse sentido, o trabalho a partir da didática por área do conhecimento transcende as didáticas específicas e a didática geral e necessita das duas para materializar-se no contexto profissional.

Nessa perspectiva, observamos que três das cinco universidades apontam para a superação dos saberes fragmentados e rompem a lógica disciplinar, como a UFPR ao propor a disciplina de Ciências e Prática de Ensino II (UFPR, 2012, p. 61), o estudo da

Física, Química e Biologia reconhecidas, a partir da saúde na agricultura familiar e suas relações com o meio ambiente. A Física, Química e Biologia a partir de análise de práticas pedagógicas de Ciências da Natureza nas escolas públicas regionais, contextualizados com as mais recentes contribuições das Ciências, com as etnociências e com filosofia da Ciência.

Há, nessa disciplina, a proposta de se pensar as práticas de ensino a partir da área e já não mais a partir dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Essa proposta expressa o rompimento com a fragmentação curricular e, segundo Libâneo (2013), promove uma discussão epistemológica e a interface com diferentes campos investigativos, valorizando a área do conhecimento.

Na UNIOESTE e na UTFPR há uma aproximação com elementos de uma didática por área, que decorre de conhecimentos epistemológicos entre as disciplinas, porém não expressa conhecimentos pedagógicos acerca deles:

Agricultura e as origens do conhecimento científico; A

Matemática Pré-helênica e o surgimento dos algoritmos; Motivações e origens do método axiomático; A evolução do conceito de conhecimento; Os principais paradigmas da Física e da Matemática; Algumas rupturas e revoluções na Física e na Matemática; Métodos e práticas científicas: como de fato a Ciência é produzida hoje; A produção científica no Brasil e na América Latina; O valor social da Ciência; O papel das mulheres no desenvolvimento da Ciência no Brasil (UNIOESTE, 2010, p. 57).

Acerca da didática por área, as universidades que a anunciam, o fazem valorizando a interdisciplinariedade, o contexto de atuação e a relação da área com a organização do trabalho pedagógico, como na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Química e Física que aborda:

Atributos de um bom professor e aspectos necessários em sua formação. Objetivos do Ensino de Química e física. Tendências do ensino de Química e física nos últimos anos. O que ensinar no ensino médio. Cotidiano e Ensino de Física e Química. Métodos alternativos de ensino de física e química. Práticas laboratoriais de física e química. Experiências de química e física com materiais do cotidiano. Observação e resolução de problemas relacionados ao cotidiano (UFFS, 2010, p. 96).

A análise desenvolvida permite indicar que há outra didática em curso, forjada nos cursos em análise e que é um dos objetivos centrais das LEDOC: a formação de um professor por área do

conhecimento. Para essa formação, Molina (2012) reconhece alguns desafios, dentre eles, a promoção de um trabalho docente multidisciplinar, que deverá desencadear novas formas para a organização escolar e o método do trabalho pedagógico nas escolas do Campo.

Na UNICENTRO, segundo a análise realizada, a didática por área do conhecimento materializou-se na disciplina de Práticas de Ensino I, II, III e IV, que articuladas ao estágio supervisionado trabalharam elementos fundantes da proposta, desde a orientação sobre o reconhecimento do ambiente escolar, a partir de sua área, da reflexão e sistematização dos resultados para estabelecer o conteúdo da formação inicial com a prática do contexto escolar. Outro aspecto abordado nessas disciplinas foi a análise da documentação escolar, seja o planejamento de ensino de cada disciplina da área, ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

Ao analisar os elementos da didática por área do conhecimento, reconhecemos suas potencialidades e desafios, especialmente, na organização curricular e reorganização do trabalho pedagógico. Esses limites também são anunciados por Caldart (2011, p. 146), quando apregoa a “... integração dessa mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente em disciplinas ou conteúdos entre si, mas

estudo e práticas sociais, inseridas na formação unilateral dos trabalhadores ...” numa nova forma de organizar o currículo.

Nessa perspectiva, ao se analisar os planos de ensino, não há dúvidas quanto à formação sólida no que concerne às disciplinas, nas relações dessas com as comunidades e na função social da escola. Tecida essa análise, compreendemos com clareza a relevância do campo da didática que cada universidade materializa em seu currículo e na formação inicial dos professores, desde as fragilidades, como o trabalho com as didáticas específicas e também a urgência em se priorizar no currículo a formação por meio da totalidade do campo da didática. Assim, a partir da apresentação dos dados analisados, definimos, retomando o objetivo e concepção do campo da Didática, princípios que compõem e expressam a materialização da tríade a partir do trabalho com a didática por área do conhecimento.

Esses princípios fundamentam o trabalho a partir da didática por área do conhecimento e permitem um novo olhar para os currículos e para as práticas formativas desenvolvidas ao longo dos cursos. A articulação de todos os conhecimentos, de modo organizado, consegue quebrar paradigmas e transcender o ensino fragmentado, valorizando e instrumentalizando o

professor para a articulação de diferentes disciplinas, que valorizam e materializam a proposta interdisciplinar, crítica e transformadora.

### **Princípios formativos da Didática por área do conhecimento**

Passamos agora a problematizar princípios formativos que sustentam a didática por área do conhecimento, a qual se configura na relação entre a didática geral, didática específica e didática por área, compondo assim, a tríade que traz um elemento novo para o campo da didática. Esses princípios são produzidos desde a triangulação de dados favorecidos a partir da análise documental, do referencial teórico sustentado na Educação Popular, na pedagogia histórico-crítica, na Educação do Campo e no acúmulo teórico-prático do campo da didática na formação de professores no Brasil.

Ao trazermos a expressão “por uma” didática por área, entendemos que ela está em construção, ou seja, não está pronta e é um desafio no contexto do campo,

assumindo como princípios ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade (Gehrke, 2014) que implicam, necessariamente, o conhecimento e a tomada de decisão individual do sujeito sobre a realidade e o mundo (Freire, 1995), no sentido de produzir transformações na formação inicial de professores, desde os cursos analisados a teoria pedagógica do campo da Didática.

Os princípios formativos aqui delineados fundamentam e materializam a proposta de uma didática por área do conhecimento, aprofundando as relações já identificadas a partir da análise de dados realizada nos cursos no Paraná e da tríade, estabelecendo, nesse sentido, relações indissociáveis entre o campo da didática e a formação inicial de professores para o campo, como expresso na Figura 1:

Figura 1: Princípios formativos da Didática por área do conhecimento.





Fonte: Elaborada pelos autores.

A figura apresentada quer situar à leitura e o leitor desde a compreensão aqui produzida. Os princípios formativos da didática por área colocam em movimento a didática geral e a didática específica, junto à didática por área e, assim, transcendem a própria didática por área. Dessa forma, a tríade sustenta-se em seu próprio movimento que depende de ambas as didáticas.

### **Relação intrínseca entre ser professor e educador**

A relação intrínseca entre ser professor e educador é um princípio fundante da formação aqui pretendida, uma vez que se reconhece como essencial a

relação entre o profissional professor, que ensina, trata do conhecimento, cria, planeja, avalia, detém competência científica (Freire, 1995); e o educador, que incorpora todas as dimensões anteriores e amplia a sua formação, pois compreende o processo educativo como um processo de formação humana na perspectiva da transformação social. O professor-educador da LEDOC é um profissional que reconhece a formação por meio da dimensão da militância, que articula a socialização do conhecimento do campo com as potencialidades de mudança presentes nos contextos sociopolíticos e impulsionam mudanças sociais, para transformar a situação vivida pela classe

camponesa, especialmente, no processo de luta pela terra (Caldart, 2011).

Incide, nele, uma visão de ser humano e de sociedade que impulsiona a luta política contra a desigualdade por meio do saber científico, do nível teórico ao prático, o que corrobora a necessidade de uma didática por área que reafirme o compromisso de uma educação politizada e politizadora, num contexto histórico que valoriza as diferentes leituras de mundo e o transforma por meio de conteúdos e práticas sociais coletivas.

Há a necessidade, nessa perspectiva, de valorização da educação enquanto ato político e de uma relação entre professor-educador e estudante que priorize o trabalho em grupo; as diferentes interações; que estimule a discussão e a tomada coletiva de decisões, pautada em conhecimentos epistemológicos de vida e de mundo, enfim, um relacionamento que ultrapasse a concepção de que o educando é receptor, que deposita conteúdos ao longo de sua formação.

Molina e Antunes-Rocha (2014), ao anunciarem que o perfil de educador do campo se consolida à medida que se materializa sua ação e intervenção político-pedagógica nas próprias lutas dos sujeitos, consolidam o princípio aqui anunciado - da relação intrínseca entre ser professor - educador, reafirmando a identidade do profissional, do estudante e da escola do

campo, que prevê uma escola política e, pedagogicamente, vinculada à cultura e as causas sociais e humanas desses sujeitos.

Essa concretização da formação a partir de uma relação entre ser professor e educador tem como base uma formação humanizadora, que exige repensar a prática pedagógica, fortalecida no processo e não no produto. É compreender que há a necessidade de fortalecimento dos sujeitos que vivem no campo e que isso se consolida na superação da exclusão do conhecimento, assentada ao longo das políticas públicas brasileiras.

### **Postura crítica frente ao conhecimento**

Esse princípio indica a necessidade de um novo currículo que valorize, especialmente, a tríade aqui apresentada para o campo da Didática. O desafio que se impõe é a visão da totalidade e o trabalho a partir dessa visão, retomando as partes de um todo significativo, numa postura coletiva, que reconheça os conhecimentos como ciência viva, concreta, indissociável da realidade social, incidindo, assim, em um novo currículo que sustente novas práticas e relações no campo da formação de professores, que valorize o saber, a prática, o processo, o compromisso social e político dessa formação, assumida pelo coletivo de professores.

A postura crítica frente ao conhecimento rompe com o modelo positivista<sup>ix</sup> de educação e de ensino (Caldart, 2011), e insere uma questão na formação de professores: superar o paradigma de formação disciplinar e olhar o conhecimento de forma ampliada, ou seja, por área do conhecimento. Para que essa formação se materialize a partir de um compromisso social e político é necessário à superação do senso comum, uma vez que a educação torna-se significativa ao propor uma leitura crítica da realidade, tornando o ato educativo baseado na emancipação e não na alienação.

Nesse sentido, a tomada de consciência deve adquirir meios para emancipar o mundo (Ghedin, 2012). A emancipação tem como objetivo a libertação política e cultural de toda a forma de opressão, a passagem do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 1984) a uma educação original, intencional e ativa. A emancipação é necessária à educação para torná-la concreta, como instrumento de luta (Ghedin, 2012), para uma visão ampliada da sociedade.

A proposta se assenta na educação popular que, mesmo sendo pensada para fora da escola, exerceu e exerce forte influência sobre ela, especialmente, ao romper com o ensino livresco e propor uma escola com o povo e para o povo (Freire, 1995), legitimando os

protagonistas originários da Educação do Campo, como produtores do conhecimento (Caldart, 2009), situando o ato educativo, entre eles, o escolar e toda a teoria pedagógica em sintonia com a dramaticidade de cada tempo em um processo de humanização (Freire, 1995).

Assim, também, faz a Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza a prática social como ponto de partida, afirmando que a emancipação do homem passa também pelo domínio do saber, historicamente acumulado (Saviani, 1991), privilegia a contradição, a dúvida, baseado em uma realidade social mais ampla. Nesse sentido, defende e reconhece os saberes e a cultura do povo, transformando-os numa ferramenta de luta legítima, considerando os problemas postos pela prática social a partir de determinados conteúdos, uma vez que as questões sociais precedem a seleção de conteúdos.

O percurso aqui anunciado assenta-se, ainda, na proposta do campo da Didática, ao compreender que o processo de ensino e aprendizagem sustenta-se na formação política e pedagógica, que valoriza conhecimentos científicos, políticos e culturais produzidos pelo homem ao longo de sua história. Nessa perspectiva, o campo da didática problematiza, articula, promove, insere e materializa uma formação inicial por área do conhecimento, a partir da totalidade:

conhecimento, vida, militância, trabalho, cultura e movimento.

### **Planejamento: relações entre totalidade, interdisciplinaridade e vínculo com a vida**

Compreendemos o planejamento como um exercício coletivo que permite agir conscientemente e definir antecipadamente os objetivos, as ações e meios de efetivá-los, ou seja, é um processo de tomada de decisão, um instrumento a serviço de uma nova concepção de formação. Portanto, ele permite “... antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (Vasconcelos, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, o planejamento deve implicar discussões e atividades coletivas que questionem, conscientizem problemas coletivos e a luta pela melhoria da qualidade de vida, em uma aproximação entre o ensino e a realidade social, mediados pela teoria e pela prática, tendo como referencial a realidade histórica (Lopes, 1999), construída sobre a marginalização do povo do campo, de sua cultura e identidade própria. Essas questões que devem imbuir o planejamento por meio da investigação, de forma que o pensar sobre o povo não possa ser feito

sem ele, uma vez que o povo é o sujeito de seu pensar (Paraná, 2006).

Para tanto, sua materialização deve iniciar pelo estudo real da escola e suas relações com o contexto social em que se insere. Há que se fazer um diagnóstico da realidade concreta do estudante, instrumentalizando os professores para um ensino comprometido e consciente de suas necessidades e interesses. Dessa maneira, os conteúdos não se apresentariam como produtos fragmentados e sim, como expressão complexa a vida material (Gasparin, 2012) que precisam ser pensados e definidos a partir da coletividade, expressando a garantia de integração de diferentes momentos da vida. Essa integração se torna uma exigência metodológica e epistemológica (Molina & Sá, 2011), além de profissional, uma vez que a maioria dos professores não teve essa prática em sua formação.

Nesse sentido, a formação a partir da área ou para a área leva em conta as especificidades da disciplina, numa análise entre as partes e o todo. Nas palavras de Santos (2012, p. 122), “... os fragmentos da especificidade assim tornados objetivos continuam a integrar a totalidade. Eles ocupam os objetos em sua essência e atividade, mas sempre com a função de totalidade, que continua íntegra”.

O desafio exposto está em superar o formato único de ensino centrado na sala

de aula, determinado ao longo dos séculos, que acarreta sérias limitações no processo educativo (Souza, 2006); (Freitas, 1995). Propomos, aqui, uma ação pedagógica que una o universal ao particular, em um movimento de integração entre o sujeito professor-educador, o sujeito estudante, a transformação científica e a transgressão do modelo classificatório e excludente de avaliação.

### **Princípio da transgressão do modelo classificatório e excludente na avaliação**

As práticas avaliativas materializadas ao longo da história da educação apontam para um modelo autoritário, classificatório e excludente, centrado na nota que se configura em mercadoria de troca, entre professor e aluno, em que o segundo fica subordinado ao primeiro (Freitas, 1995). A avaliação, nessa perspectiva, silencia os alunos, suas culturas e seu processo de construção do conhecimento, ou seja, a avaliação é realizada na lógica do aluno mostrar o que aprendeu ao professor e não para intervir na realidade (Freitas, 2011).

Para dar conta da transgressão, a avaliação implica uma “... reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcelos, 2008, p. 43), passando a uma concepção de avaliação

formativa, que permeia diferentes áreas do conhecimento e sua articulação. Leva em consideração o estudante em todo o seu processo de aprendizagem em um cenário em que professor e estudante são responsáveis.

Nessa perspectiva, não há neutralidade na avaliação, uma vez que ela é, antes de tudo, política e está relacionada ao poder, a objetivos e finalidades (Vasconcelos, 2008). Todavia, essas relações de poder precisam ser horizontalizadas e o conceito de participação ampliado, concebendo as relações entre professor-estudante, estudante-estudante e escola-comunidade. Isso significa, portanto, conceber o estudante como sujeito social e, ainda, de acordo com Wachowicz (2012), compreender a avaliação da aprendizagem como uma questão socioafetiva e política, além de ser uma questão técnica e didática.

Dessa forma, avaliar é um ato extremamente complexo em que a responsabilidade não está apenas no professor, mas em todos os integrantes do processo (Vasconcelos, 2008) e deve se estender, também, a todas as áreas do conhecimento, para que o estudante compreenda as relações existentes entre o que se aprende e o que se materializa dentro do todo social, a partir desses conhecimentos.

Assim, a avaliação assume uma tomada de consciência sobre a aprendizagem, pela seleção de significados, mediatizada sobre questões internas e externas, tornando-se complexa. Nesse sentido, a aprendizagem realiza-se em tempo contínuo e a avaliação em tempo discreto (Wachowicz, 2012). Ao estudante, ela favorece para que visualize seus limites de aprendizagem, sua postura em relação aos estudos e aos demais colegas. Dessa maneira, a avaliação contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem e manifesta-se como dinâmica, qualificando e subsidiando o encaminhamento da ação e a construção dos resultados que se deseje.

### **Organização do trabalho pedagógico e a escola do campo**

Postas as categorias desse campo do saber, é necessário, também, que sejam articuladas diante de uma nova organização do trabalho pedagógico, organização esta que compreende a formação a partir da tríade didática geral, específica e por área.

A escola que conhecemos, atualmente, é a escola que concebe o ensino especialmente dentro da sala de aula e o conhecimento para a sala de aula, estabelecendo um modelo que facilita as “... condições gerais do processo de acumulação de riqueza de uma classe e detrimento de outra” (Freitas, 2011, p.

156), numa contínua exclusão da classe trabalhadora e processo de subordinação dos estudantes (Tratemberg, 1982). A concepção de Educação do Campo aponta que são vários os espaços formativos no campo educacional, sobretudo, a partir da pedagogia da alternância, que estende a formação a partir do meio natural e social (Freitas, 2011).

Um dos desafios da LEDOC é materializar práticas formativas durante o percurso de sua formação, contribuindo com a consolidação do ideal de escola edificado por esse movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nos últimos 15 anos: uma Escola do Campo. (Molina, 2012).

A mudança no currículo, a partir da área, decorre, de acordo com Caldart (2011), de uma mudança “... no fazer/pensar dos educadores, que devem passar de uma subjetividade para uma intersubjetividade, do trabalho isolado e individual, para o trabalho coletivo” (Caldart, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, um planejamento coletivo e por área determina mudanças na organização da escola, desde o ato de distribuição de aulas, ao ato de planejar coletivamente o trabalho pedagógico. Makarenko (1983) aponta uma importante reflexão para pensar essa formação e afirma que o coletivo precisa ser compreendido como um organismo social e vivo que possui órgãos,

atribuições, responsabilidades, estabelece relações e interdependência entre as partes e o todo. Segue argumentando que se isso não existir, não há coletivo, há uma simples multidão reunida.

A coletividade se expressa tanto no planejamento e atuação no processo de ensino e aprendizagem quanto na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar. Acerca do trabalho dos professores, necessita romper as paredes da sala de aula e conceber diferentes espaços formativos, que expressem as relações sociais de produção e criação, tomando o espaço como parte da realidade, multidimensional, ou seja, só pode ser compreendido em um todo, mesmo sendo parte.

Nesse sentido, é preciso garantir que o currículo e a organização do trabalho pedagógico tenham a realidade como objeto de estudo na indissociabilidade entre teoria e prática, em um novo padrão de relações sociais que problematiza a cultura do individualismo e da fragmentação (Caldart, 2011). Makarenko (1983) corrobora com a discussão empreendida por Caldart (2011) ao afirmar que a formação humana não pode estar descolada do real, “... a escola deve ser compreendida como a base da educação de uma sociedade e conseqüentemente para a formação tanto do trabalhador quanto para os governantes” (Makarenko, 1983, p. 63).

A totalidade se constitui, aqui, em uma realidade em permanente transformação e na superação das barreiras entre as pessoas e as disciplinas (Rodrigues, 2012). Um dos desafios da organização do trabalho escolar, a partir da área do conhecimento, é a materialização do espaço de diálogo, uma vez que, além da integralização de conhecimentos de uma mesma área, é necessário que eles dialoguem, também, com as demais áreas do conhecimento (Rodrigues, 2012). Fazenda contribui para essa discussão ao afirmar que a consolidação de uma atitude interdisciplinar “... não está na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos, nem de métodos, a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo” (Fazenda, 2002, p. 64).

Essa transformação da escola como um todo exige a construção de parâmetros coletivos, atitudes de indignação frente às injustiças e enfrentamento das situações que desumanizam (Freitas, 2013). É necessário garantir práticas de trabalho socialmente necessárias, inserção dos estudantes nas decisões e organização da escola, em um processo que “... implica em responsabilização real pelo cumprimento de objetivos que afetam a vida de todos” (Freitas, 2013). Para Makarenko (1983, p. 138), o coletivo dos professores e o coletivo dos estudantes não podem ser

considerados dois coletivos diferentes, mas devem ser entendidos como “... um único e mesmo coletivo pedagógico”, nesse contexto, ele ressalta que ele não considera necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. E, ainda, enfatiza que “esse é o caminho para a educação correta” (Makarenko, 1983, p. 138).

O conjunto de princípios formativos formulados e que não pretendem ser únicos, sugere rupturas com o sistema escolar imposto pelo capitalismo e indica possibilidades de pensar a formação inicial de professores para o contexto do campo a partir da formação por área. A proposição da didática por área do conhecimento decorre de todos os princípios que anunciam a urgência de se repensar o processo de formação inicial e, conseqüentemente, a lógica de ensinar e aprender nas escolas do Campo. Indica uma nova forma escolar, porque defende um modelo de formação que propõe um professor-educador, uma nova postura frente ao conhecimento por meio de um planejamento que une, articula, relaciona os conteúdos, a vida e a luta pelo acesso ao conhecimento, a terra e à permanência no campo.

### **Considerações Finais**

O estudo e a análise desenvolvida permitiu compreender a didática como uma

área de formação humana que vem sofrendo alterações desde o início dos cursos de formação inicial de professores e se constitui em um campo de disputa, que ainda necessita de muita discussão e estudos, presentes na área de formação de professores.

A partir dos documentos analisados, compreendemos que há avanços no que se refere ao trabalho relacionado à didática geral, de forma que ela se expressa praticamente em todos os cursos de LEDOC, seja sob o aspecto pedagógico ou sociológico da educação. No que diz respeito às didáticas específicas, há limitações no estudo dos conhecimentos pedagógicos de cada disciplina específica que compõe a área de formação, havendo a predominância de conteúdos sob as diversas formas de ensinar este conteúdo.

O que chama a atenção, acerca do campo da didática, são pequenos avanços em alguns cursos na materialização da didática por área do conhecimento, ao abordar as diferentes relações entre as disciplinas, o processo de ensino e aprendizagem e o contexto social do campo apontando, assim, para elementos que indicam uma nova organização no trabalho pedagógico da escola e da relação desse com o conhecimento.

Assim, como contribuição e definição do que se compreende enquanto didática por área do conhecimento, a partir



da análise documental e da proposta de formação que se anuncia aos cursos de LEDOC, foram definidos alguns princípios formativos que compõem o entendimento acerca da totalidade do que seria o campo da didática.

Esses princípios fundamentam o trabalho a partir da didática por área do conhecimento e permitem um novo olhar aos currículos e práticas formativas desenvolvidas ao longo dos cursos, especialmente, sob a formação do que anunciamos enquanto tríade do campo da didática. É necessário preparar o professor por meio dos conhecimentos da didática geral, em uma aproximação teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem, com o estudo das especificidades de cada disciplina e suas metodologias específicas. A articulação de todos os conhecimentos, de modo organizado, consegue quebrar paradigmas e transcender o ensino fragmentado, valorizando e instrumentalizando o professor para a articulação de diferentes disciplinas, que valorizam e materializam a proposta interdisciplinar, crítica e transformadora.

Não se pretende esgotar a possibilidade de novos princípios, discussões e reflexões no que corresponde à tríade apresentada. Como um curso relativamente novo, demanda estudos e análises, pois a sua proposta constitui

grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na lógica da organização escolar.

## Referências

Antunes-Rocha, M. I. (2011). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

*Edital de Convocação n. 09* (2009, 29 de abril). Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior Públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – IES. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.

Caldart, R. S. et al. (2011). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular.

Faria, L. R. (2015). As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In Marin, A. J., & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa* (pp. 67-80). Araraquara: Junqueira & Martin.

Fazenda, I. C. (2002). *Interdisciplinariedade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola.

Freire, P. (1995). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5. ed. Campinas: Papirus.

Freitas, L. C. (2011). A escola única do trabalho: *explorando os caminhos da sua construção*. In *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2013). *Plano de estudos: escola itinerante*. Cascavel: MST Paraná.

Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.

Gehrke, M. (2014). *Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Ghedin, E. (2012). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez.

Ghedini, C. M. (2012). *I Conferência regional de educação do campo*. Francisco Beltrão: GRAFIT.

Ipea. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2016). *II Pesquisa nacional sobre educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no Estado do Paraná*. Recuperado de [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28250](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28250)

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J.C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Recuperado de: [http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose\\_Carlos\\_LibaneoLivro\\_Didatica\\_Liboneo\\_pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_LibaneoLivro_Didatica_Liboneo_pdf)

Lopes, A. R. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Makarenko, A. (1983). *Poemas pedagógicos*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Marin, A. J., & Pimenta, S. G. (2015). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Martin.

Molina, M., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253.

Molina, M. (2012). Legislação educacional do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário em educação do campo* (pp. 453-459). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). *Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C. (2012). Licenciatura em educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário em educação do campo* (pp. 468-474). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Oliveira, M. R. N. S., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus.

Rodrigues, R. (2011). Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola* (pp. 101-126). São Paulo: Expressão Popular.

Romanowski, J. P. Martins, P., & Cartaxo, S. (Orgs.). (2016). *Práticas de formação de professores: da educação básica ao ensino superior*. Curitiba: PUC Express.

Santos, C. A. (2012). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UNB*. Brasília: Líber Livro.

Saviani, D. (1991). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (1984). *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Souza, M. A. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.

Tratenberg, M. (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez.

Unicentro. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Unioeste. (2010). *Projeto político-pedagógico do curso especial de licenciatura em educação do campo*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UFFS. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura*.

Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul.

UFPR. (2012). *Curso especial de Licenciatura em Educação Do Campo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral.

UTFPR. (2010). *Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Dois Vizinhos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Dois Vizinhos: MEC/UTFPR.

Vasconcelos, C. S. (2008). Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos pedagógicos do Libertad*. São Paulo-SP: Libertad.

Veiga, I. P. A. (1994). *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papyrus.

Wachowicz, L. A. (2012). Avaliação e aprendizagem. In Veiga, I. P. (Org.). *Lições de Didática* (pp. 135-160). 5. ed. Campinas: Papyrus.

Wachowicz, L. A. (1995). *O método dialético na didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus.

<sup>i</sup> As áreas do conhecimento estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), sob o artigo 36, e compõem o currículo composto pela Base Nacional Comum (Brasil, 1996).

<sup>ii</sup> Os movimentos sociais do Campo fazem parte da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Souza, 2006).

<sup>iii</sup> Experiências piloto se materializaram a partir do curso desenvolvido pela UFMG, a qual se estendeu à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Universidade de Brasília (UNB) (Molina e Sá, 2011).

<sup>iv</sup> Os cursos de licenciatura em Educação do Campo analisados nessa pesquisa foram das seguintes

universidades: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Litoral).

<sup>v</sup>Currículo é uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2003), apresenta a partir da matriz curricular, as disciplinas que compõem toda a formação inicial e dos planos de ensino, que expressam os objetivos, programas/conteúdos e referências bibliográficas de cada disciplina (Libâneo, 2013).

<sup>vi</sup> A lógica do currículo disciplinar refere-se à organização do currículo por disciplinas isoladas, que não estabelecem relações entre si, os conhecimentos são apresentados como independentes (Rodrigues, 2012).

<sup>vii</sup> As áreas do conhecimento estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) sob o artigo 36 e compõem o currículo composto pela Base Nacional Comum (Brasil, 1996).

<sup>viii</sup> O regime de alternância se constitui entre tempo-escola e tempo-comunidade, permitindo que os estudantes não deixem de viver no campo para estudar (Caldart, 2009).

<sup>ix</sup> Caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Modelo que impede que se estabeleça o diálogo entre diferentes campos do saber (Rodrigues, 2012). Essa formação muitas vezes se materializa dentro de “gavetas do conhecimento” (Santos, 2012, p. 60).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/01/2018  
Aprovado em: 14/02/2018  
Publicado em: 30/08/2018

Received on January 7th, 2018  
Accepted on February 14th, 2018  
Published on August 30th, 2018

**Contribuições no artigo:** A autora Juliana Domit Mallat foi responsável pela produção do manuscrito, coleta e análise de dados. O autor Ademir Nunes Gonçalves foi responsável pela correção e revisão do conteúdo manuscrito. O autor Marcos Gehrke foi responsável pela análise de dados e correções do manuscrito. Todos os autores foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.


**Author Contributions:** The author Juliana Domit Mallat was responsible for the production of the manuscript, data collection and analysis. The author Ademir Nunes Gonçalves was responsible for the correction and revision of manuscript content. The author Marcos Gehrke was responsible for the analysis of data and corrections of the manuscript. All authors were responsible for approving the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.


**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Juliana Domit Mallat

 <http://orcid.org/0000-0003-4917-1639>

Ademir Nunes Gonçalves

 <http://orcid.org/0000-0002-4513-8711>

Marcos Gehrke

 <http://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Mallat, J. D., Gonçalves, A. N., & Gehrke, M. (2018). Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 677-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p677>

ABNT

MALLAT, J. D.; GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M. Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 677-704, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p677>