

## Formação por “área” de professores da Educação do Campo

Wender Faleiro<sup>1</sup>, Geize Kelle Nunes Ribeiro<sup>2</sup>, Magno Nunes Farias<sup>3</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal de Catalão - UFCat. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário. Catalão - GO. Brasil. <sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: wender.faleiro@gmail.com*

**RESUMO.** O estudo teórico-reflexivo apresenta ponderações sobre a formação por área de conhecimento sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, dialogando principalmente com Saviani (1999, 2011, 2016), Santos (2013) e Caldart (2011), com a finalidade de questionar o porquê da Licenciatura em Educação do Campo almejar um modelo formativo diferente das demais licenciaturas implantadas no Brasil. A formação por área de conhecimento só será constituída se estiver dentro da perspectiva da interdisciplinaridade, na qual os Educadores do Campo buscam articular conhecimentos científicos, superar sua fragmentação e, principalmente, ter como referência e dar centralidade para a compreensão da realidade do Campo e sua transformação. Entende-se que esse tipo de formação é uma forma de construir e produzir conhecimento contra-hegemônico, na medida em que coloca o processo de educação em um movimento dinâmico e integrado entre mais de uma disciplina, tendo em vista que a fragmentação leva a limitação e alienação para se compreender as realidades. Dessa forma, vemos a necessidade de avançarmos em discussões sobre os aspectos estruturantes das LEdoCs, a finalidade e intencionalidade do curso mediante a luta pela educação dos sujeitos camponeses.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica.

## Training for “area” of Rural Education

**ABSTRACT.** The theoretical-reflective study presents considerations on training by area of knowledge in the light of Historical-Critical Pedagogy, dialoguing mainly with Saviani (1999, 2011, 2016), Santos (2013) and Caldart (2011), in order to question why the Degree in Rural Education aims at a training model different from the other degrees implemented in Brazil. Training by area of knowledge will only be constituted if it is within the perspective of interdisciplinarity, in which Field Educators seek to articulate scientific knowledge, overcome its fragmentation and, mainly, have as a reference and give centrality for understanding the reality of the Field and its transformation. It is understood that this type of training is a way to build and produce counter-hegemonic knowledge, as it places the education process in a dynamic and integrated movement between more than one discipline, considering that fragmentation leads to limitation and alienation to understand the realities. Thus, we see the need to move forward in discussions on the structuring aspects of LEdoCs, the purpose and intentionality of the course through the struggle for the education of peasant subjects.

**Keywords:** Teacher Training, Rural Education, Historic Pedagogy.

## Formación por “área” de profesores de la Educación del Campo

**RESUMEN.** El estudio teórico-reflexivo presenta consideraciones sobre la capacitación por área de conocimiento a la luz de la pedagogía histórico-crítica, dialogando principalmente con Saviani (1999, 2011, 2016), Santos (2013) y Caldart (2011), para cuestionar por qué el Grado en Educación Rural apunta a un modelo de capacitación diferente de los otros títulos implementados en Brasil. La capacitación por área de conocimiento solo se constituirá si está dentro de la perspectiva de la interdisciplinariedad, en la cual los educadores de campo buscan articular el conocimiento científico, superar su fragmentación y, principalmente, tener como referencia y dar centralidad para comprender la realidad del campo y su transformación. Se entiende que este tipo de capacitación es una forma de construir y producir conocimiento contra hegemónico, ya que ubica el proceso educativo en un movimiento dinámico e integrado entre más de una disciplina, considerando que la fragmentación conduce a la limitación y alienación para comprender las realidades. Por lo tanto, vemos la necesidad de avanzar en las discusiones sobre los aspectos estructurantes de los LEdoC, el propósito y la intencionalidad del curso a través de la lucha por la educación de los sujetos campesinos.

**Palabras clave:** Formación de Profesores, Educación del Campo, Pedagogía Histórico-Crítica.

## Introdução

Na primeira década desse século a Educação do Campo foi inserida nas agendas de políticas educacionais brasileiras, sob uma nova óptica sobre os direitos dos povos do Campo, os afirmando e reconhecendo como cidadãos possuidores de modos de vidas específicos. Assim, a Educação do Campo pode se caracterizar como um movimento contra-hegemônico, pois suas concepções são antagônicas ao modelo hegemônico de educação urbanocêntrica, pautado no discurso capitalista e na ideologia civilizatória (Arroyo, 2007; Carvalho, 2011). Segundo Farias e Faleiro (2019), isso ocorre como consequência da militância de movimentos e organizações sociais, que após um longo processo de lutas pressionaram o Estado para consolidar políticas públicas voltadas para Educação do Campo, entre elas a implantação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs<sup>1</sup>), com a finalidade de formar Educadores do Campo, tendo como protagonistas desses processos os sujeitos do Campo, suas experiências, demandas e movimentos.

Ao longo do período de implantação (2008-2014), mesmo que algumas políticas educacionais se mostrem contraditórias sobre essas questões, os avanços estruturais e legais foram percebidos

(Souza, 2008; Munarim, 2011). Contudo, no ano de 2016, frente aos cenários políticos vivenciados no país, com cortes orçamentários e, ao fim da vigência do *Edital PROCAMPO n. 02/2012* que garantiu a implantação de quarenta e duas LEdoCs em todo território nacional, o futuro da consolidação e manutenção dos princípios formativos da Educação do Campo ficaram estremecidos.

É importante perceber com que força e de que forma as LEdoCs estão sendo implementadas dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), com a finalidade de fortalecer esse movimento em meio às ameaças conjunturais, analisando seus princípios, especificidades e intencionalidades, principalmente no que tange as particularidades de se formar professores para o território camponês brasileiro. Dissemos isso, pois é necessário o compromisso em assumir as LEdoCs como processos contra-hegemônicos antagônicos ao interesse do capital, da mercantilização e do aligeiramento da formação docente.

Temos ciência e concordamos com Barros e Hage (2018, p. 280) “que é preciso desvelar as amarras sociais do capitalismo na educação e as ideologias que a cercam, pois é importante para não criarmos ilusões de soluções fáceis para os

problemas da educação e da formação”. Não podemos esquecer do processo de degradação da educação e profissionalização docente sofridos ao longo da história, e muito menos, dos interesses capitalistas que estão por trás desse processo. Ainda, vale ressaltar outros amarrilhos presentes no processo formativo dos docentes em nosso país, principalmente no que concerne, segundo Saviani (2004), ao caráter adaptativo ao modelo hegemônico proposto pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Modelo esse muito sedutor e que merece cuidado, porque, conforme Santos (2013), é pseudocrítico das pedagogias do capital e, muitas vezes são utilizadas e reproduzidas por docentes, militantes e intelectuais da pedagogia contra-hegemônica.

Ao longo de nossa breve jornada enquanto pesquisadores e atuantes na formação de professores na LEdoC nos deparamos por vários pontos e contrapontos que nos inquietam e nos moveram a reflexões coletivas. Aqui nesse texto trazemos uma delas, que a nosso ver é muito importante e, de certa forma, é um pilar para a consolidação da Educação do Campo. Como o próprio título sugere não traremos respostas, mas ponderações sobre a formação *por área do conhecimento* sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

## **Formação de Professores do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica**

Para definir educação é necessário entender a natureza do homem, porque, como escreve Saviani (2011, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. O homem diferencia-se dos demais animais pelas suas relações com a natureza. Os animais adaptam-se à natureza, garantindo sua existência naturalmente. Enquanto que o homem adapta a natureza a si (transforma a natureza), produzindo sua existência continuamente por meio do trabalho. Em outras palavras, “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa, e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2011, p. 11). Ainda, corroborando com esse pensamento, Leontiev (1978, p. 267, grifo do autor) afirma que

... as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes... Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no

decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Logo, nós não nascemos humanizados, é por meio da educação que nos humanizamos. A educação é a condição fundamental para que cada indivíduo se efetive como ser histórico e social. Dessa forma,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

O papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, em possibilitar a aquisição de instrumentos que condicionam a transmissão e assimilação do saber elaborado. Com efeito, a escola atual tem configurado como reprodutora da organização social gerida pelo modo de produção capitalista, reproduzindo e reafirmando os modelos de subordinação e dominação da classe dominante, a qual está dedicada na manutenção de seu domínio, portanto, não tem interesse na transformação histórica da escola (Saviani, 1999).

Entretanto, reconhecemos o processo de escolarização como sendo um dos instrumentos de superação das relações sociais de dominação/subordinação que sofrem a classe trabalhadora. A classe dominada (trabalhadora) só será liberta quando dominar aquilo que a classe dominante domina, dizemos com relação ao domínio da cultura, o qual é o instrumento essencial para a participação política das massas. “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 1999, p. 66). E ainda,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; está empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas

sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1999, p. 79).

Nesse âmbito, abrimos essa discussão para caracterizar a Educação do Campo e fazer alguns apontamentos/aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração seu objetivo de transformação social e de luta contra a seletividade, discriminação e o rebaixamento do ensino das classes dominadas (Saviani, 1999). A Educação do Campo configura-se como a luta dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses<sup>ii</sup> por acesso à Educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino. Em outras palavras, é a luta por uma educação formal que valoriza a identidade desse povo, atenda suas necessidades e seja um instrumento de superação das desigualdades sócio-históricas sofridas (Caldart, 2012).

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugurou uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do Campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do Campo, os Movimentos Sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada

universalização da Educação Básica não inclui os trabalhadores do Campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (Caldart, 2012, p. 261).

Assim, a Educação do Campo representa a educação *dos* camponeses. Não é uma educação *para* e nem apenas *com*, mas sim resultado do enfrentamento social por acesso à educação feita por eles mesmos. Desse modo, para que essa educação seja contemplada, é fundamental a valorização do trabalho docente e uma formação específica nessa perspectiva. Arroyo (2012, p. 361-367) apresenta os principais objetivos da formação de Educadores do Campo:

- Superar um protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica;
- Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais;
- Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade, capazes de reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo;

- Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital;
- Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa);
- Superar a fragmentação do conhecimento;
- Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar.

Nesse sentido, a partir da pressão e das demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais e sindicais, em 2012, foram selecionadas 42 IES para implantarem a LEdoC. Vale destacar que, anteriormente a isso, em 2008, quatro universidades<sup>iii</sup> foram convidadas para desenvolver uma experiência piloto, em função “da experiência em formação de Educadores do Campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do Campo e suas representações” (Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 19). A proposta desta implantação inicial “visava

estimular nas universidades públicas a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação de educadores para atuação com as populações que trabalham e vivem no e do Campo” (id. e ibid.). Santos (2013, p. 95) apresenta algumas justificativas para a criação da LEdoC:

- a) a precariedade das escolas do meio rural;
- b) a questão da multisseriação;
- c) a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural;
- d) a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

Logo, a LEdoC é uma nova modalidade de graduação, que pretende “formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo” (Molina & Sá, 2012, p. 468). A organização curricular prevê regime de alternância, que compreende em tempo escola/universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do Campo. Além disso, segundo as autoras (id. e ibid.), “esta metodologia intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de

deixar de viver no Campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício”.

Espera-se que o curso garanta um perfil de formação docente tridimensional (plural): 1) habilitação da docência por área de conhecimento; 2) gestão de processos educativos escolares; e 3) gestão de processos educativos comunitários. A formação por áreas de conhecimento visa superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. As LEdoCs distinguem-se em quatro áreas de conhecimento: 1) Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura); 2) Ciências Humanas e Sociais; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias (Molina & Sá, 2012).

### **Formação por “área de conhecimento”**

Vimos que a LEdoC almeja caminhos diferentes dos modelos formativos de professores implantados no Brasil, daí surge a pergunta, foco de nosso texto: Por que a formação por área de conhecimento?

Inicialmente é necessário compreendermos os motivos que levaram a não construção de uma licenciatura

disciplinar. Primeiramente, pelo fato de muitas vezes as escolas do Campo sofrerem com a inviabilidade em manter professores por disciplinas (devido ao baixo número de estudantes e pela distância das escolas), busca-se, assim, equacionar essa problemática formando docentes com um leque maior de possibilidades de atuação. Segundo, porque a formação por disciplina traria barreiras para construir um curso que se propõe a superar uma formação com saberes fragmentados, que objetiva forjar a interdisciplinaridade entre disciplinas e a realidade concreta. Ademais, a ideia de área já estava sendo dialogada pelo Ministério da Educação para a Educação Básica, seria uma proposta mais facilmente de ser aceita (Caldart, 2011). Arroyo (2007, p. 168) aponta para essas perspectivas também:

Uma das causas da negação da educação fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e média para a adolescência e juventude do Campo é a dificuldade de garantir nas pequenas e dispersas escolas um corpo de professores licenciados por disciplina. Os Movimentos Sociais propõem outros modelos de formação de docentes qualificados por áreas do conhecimento, propiciando a formação em duas áreas, o que viabilizaria a ampliação de séries na educação fundamental e média.

Tanto Caldart (2011) quanto Arroyo (2007) trazem então que a formação por

área de conhecimento é uma demanda que está em diálogo e é requerida também pelos Movimentos Sociais, com o objetivo de superar processos de exclusão educacional no Ensino Fundamental e Médio. Assim, a formação por área de conhecimento se consolida e busca viabilizar duas questões:

... a criação de mais escolas no Campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina), e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos. O trabalho por área poderia ser um bom pretexto para a rediscussão da forma de organização curricular das escolas do Campo (Caldart, 2011, p. 107).

Percebe-se então que a formação por área de conhecimento se coloca como possibilidade e com o potencial para gerar dois movimentos: fortalecimento da rede escolar do Campo, com número reduzido de docentes capazes de atuar em mais de uma disciplina; como perspectiva para a superação de uma ciência e uma forma de educação que se constrói fragmentada (positivista). Assim, a formação por área busca repensar a lógica educacional instituída historicamente e consolidada em disciplinas fragmentadas e pouco dialogadas entre si, buscando repensar a

organização curricular das LEdoCs e assim das próprias escolas do Campo.

Molina e Sá (2012) afirmam essas questões, colocando a formação por área como uma das principais características da Licenciatura, enquanto estratégia principal para a ampliação da oferta de Educação Básica no Campo, ampliando as possibilidades das crianças e jovens terem acesso e permanência em escolas em seus territórios de origem; e como estratégia potente para romper lógicas de construção e conhecimento fragmentadas, desestabilizando perspectivas que levam a disciplinarização da compreensão complexa da realidade do Campo.

Pauta-se na construção de uma nova lógica curricular, em que os conhecimentos tradicionalmente disciplinares se integram e dialogam entre si – interdisciplinaridade – mediatizados pela realidade do Campo e do mundo. Dessa maneira, o Edital PROCAMPO n. 02/2012 vem afirmando essas questões ao condicionar a construção de Projetos Políticos-Pedagógicos de acordo com a formação por área de conhecimento, a fim de expandir a Educação Básica nas comunidades do Campo e superar desigualdades históricas sofridas por estes povos.

A interdisciplinaridade está atrelada a toda sua organização pela formação por área de conhecimento, diz respeito ao

movimento que deve ser realizado em construir essa formação de forma a dialogar todas as disciplinas que compõem a área de conhecimento em questão (por exemplo, a Química, a Física, a Astronomia, a Geologia e a Biologia que compõem a área de conhecimento Ciências da Natureza), além de diálogos interdisciplinares com outros campos de conhecimento (como Sociologia, Antropologia, Linguagem) a fim de compreender as diversas dimensões sobre o pensar a educação e o Campo e formar Educadores do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, por exemplo, capazes de ter um leque de conhecimento para transformar a realidade e as contradições que perpassam a vida dos sujeitos campestres.

Destacamos que para haver interdisciplinaridade efetiva é necessário “... estruturar o Currículo de forma a proporcionar uma visão ampla e atual da ciência numa organização aberta que permita estabelecer relações interdisciplinares e articulações conceituais não só no campo de saberes de referência como em outros campos” (Veiga, 2004, p. 105). Assim, entendemos que “a interdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos e, ao mesmo tempo, sua fragmentação em generalidades. Significa, portanto, o estabelecimento de

conexões entre diferentes saberes e diferentes áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade é coletiva” (Veiga, 2004, p. 66).

Diante do exposto, a formação por área de conhecimento almeja a desfragmentação do conhecimento e a superação de uma Pedagogia Capitalista disciplinar, que tende a isolar as questões em determinadas disciplinas, que limitam a compreensão do sujeito (alienada em apenas uma perspectiva) em entender a realidade complexa (Caldart, 2000). Assim, pauta-se na “compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características socioculturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva dos educandos vinculados ao curso” (Moreno, 2014, p. 191). Pode-se afirmar que esse movimento interdisciplinar

... demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto. Para tal, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos educadores na formação dos alunos para o contexto atual em que estamos inseridos (Moreno, 2014, p. 190).

Desta forma, a formação por área de conhecimento só se constituirá dentro da perspectiva da interdisciplinaridade, na

medida em que os Educadores do Campo, articularem os conhecimentos científicos, superarem sua fragmentação, e principalmente terem como referência e darem centralidade para a compreensão da realidade do Campo e sua transformação. Sendo uma forma de construir e produzir conhecimento contra-hegemônico, visto que coloca o processo de educação um movimento dinâmico e integrado entre mais de uma disciplina, tendo em vista que a fragmentação leva a limitação e alienação para se compreender as realidades.

Cabe destacar que essa perspectiva na LEdoC não prevê a abolição da organização curricular por disciplinas, mas instiga que, mesmo que a organização seja disciplinar, esses conhecimentos sejam dialogados de forma interdisciplinar, não construindo muros entre os conhecimentos, tendo em vista que todos são essenciais para se compreender determinadas realidades, colocando o trabalho pedagógico em outro, que para fins didáticos mantém os saberes disciplinares, mas não legitimam e reproduzem a disciplinaridade na centralidade do processo, pelo contrário, busca romper e construir diálogos.

Caldart (2011, p. 111) nos apresenta três possibilidades para o estudo das áreas, tendo como foco “... pelo menos três

visões diferentes sobre os rumos da transformação da escola”.

A primeira possibilidade é a área ancorada em uma visão neoliberal de escola. Nessa visão, não se leva em conta a apropriação do conhecimento fundamentada na produção histórica e social do saber. Busca-se “... um referencial pragmático e instrumental de ajustes necessários na forma escolar para que ela continue a cumprir sua função social relacionada às exigências (contraditórias) de reprodução da forma de sociedade que a criou e a sustenta” (Caldart, 2011, p. 112). Essa abordagem não contempla as finalidades formativas da LEdoC.

A segunda possibilidade é a área ancorada em uma análise histórico-crítica da escola. “A busca da desfragmentação do conhecimento dá-se, nessa abordagem, pela contextualização dos conteúdos, por meio de uma didática que os relacione com dimensões da prática social” (Caldart, 2011, p. 112).

E por fim, a terceira possibilidade de ancoragem do trabalho docente por áreas, a qual deve ser assumida pela LEdoC, é a incorporação de reflexões da visão histórico-crítica da educação, “... em especial sobre o trabalho com os conteúdos na perspectiva da apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora”

(Caldart, 2011, p. 112), com um entendimento diferenciado sobre a abrangência da tarefa educativa da escola. Uma vez que, entende-se que “a forma da escola educa, e não apenas seus conteúdos de ensino. Por isso, é essa forma, ou seja, a lógica do trabalho escolar como um todo, que precisa ser alterada para colocá-la na direção da sociedade dos trabalhadores (isso inclui os conteúdos, mas não se restringe a eles)” (Caldart, 2011, p. 113).

Assim, é interessante para o trabalho docente por áreas de conhecimento na LEdoC considerar a orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica em função da transformação da escola integrando a junção teoria-prática, “... fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes,

totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde” (Caldart, 2011, p. 114).

### **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores do Campo**

Vale-nos atentar à orientação pedagógica do método histórico-crítico. Saviani (2016, p. 21) afirma que “a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social” e apresenta cinco momentos do seu método articulando com o cenário específico da Educação do Campo, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Momentos do método histórico-crítico.



Fonte: Adaptado de Saviani (2016).

O primeiro passo do método histórico-crítico é a prática social, que é comum tanto ao professor quanto ao estudante, mas é vivenciada diferentemente pelos envolvidos. Isso acontece porque o

professor deve ter uma visão sintética da prática social, ou seja, “ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual” (Saviani, 2016, p. 22). Os

estudantes, no ponto de partida, têm uma visão sincrética da prática social, ou seja, “... têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas” (Saviani, 2016, p. 22). Partindo das premissas do autor a fim de pensar a prática pedagógica da Educação do Campo, o professor precisa compreender a essencialidade da terra para a vida humana, bem como o problema agrário e a luta de classes no Campo, levando em conta as características específicas de cada situação.

O segundo passo desse método é a problematização, ou seja, “... o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (Saviani, 2016, p. 36). O terceiro passo é a instrumentalização, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2016, p. 36). O quarto passo é a catarse, que é “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos de transformação social” (Saviani, 2016, p. 36). Por fim, o quinto passo (o ponto de chegada) do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica é a própria

prática social, a qual passa a ser entendida em nível sintético pelos estudantes.

Em suma, na visão histórico-crítica, a educação

... só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua inconsciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (Saviani, 2016, p. 23).

Vale ressaltar que, segundo Saviani (2016, p. 37), não existe uma ordem, uma sequência, pré-determinada para realizar esse método: primeiro, a problematização, depois a instrumentação e a catarse. É preciso considerar o movimento dialético da sua teoria, entendendo que “na verdade, esses momentos se imbricam”. Outro aspecto importante a se destacar é sobre a prática social. Durante o processo de mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social alteram-se qualitativamente. Assim, a prática social do ponto de partida (primeiro momento) é e não é a mesma do ponto de

chegada (quinto momento). O autor explica que

É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (Saviani, 2016, p. 38).

Logo, a orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica trata-se de uma sequência dialética com a finalidade de compreender a existência humana em sua totalidade, tornando-se um processo consistente, coerente e eficaz na luta pela transformação da sociedade. Santos (2013), analisa criticamente os fundamentos pedagógicos da LEdoC na tentativa de refletir sobre as pedagogias contra-hegemônicas rumo à superação das relações de dominação e subordinação da classe dominada. Ele argumenta que essa modalidade de formação

... entra em contradição com seu enraizamento das 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 âmbito da formação de professores levadas a cabo, desde os anos de 1990, pelas políticas conhecidas como neoliberais (Santos, 2013, p. 5).

Ainda, complementa sua ideia afirmando que, os que dedicam à construção dessa licenciatura devem ter em questão a necessidade de uma “análise crítica de projetos que se propõem a contribuir para a transformação social, mas que em suas formulações pedagógicas acabam incorporando, sem uma perspectiva de superação, as concepções hegemônicas/reacionárias no campo educacional” (Santos, 2013, p. 5-6). Para ele, existem muitas controvérsias acerca de algumas reivindicações dos Movimentos Sociais com relação ao papel transformador da escola. Em linhas gerais, ele enfatiza que

Alguns entendem que a escola não contribui na luta revolucionária por ser reprodutora das relações sociais dominantes. Outros avaliam que a centralidade das atividades educativas se encontra nos saberes locais e intersubjetivos existentes num mundo diverso e complexo, modulado pelas incontáveis realidades étnicas, camponesas e urbanas, cujas racionalidades e culturas são variadas. Existem aqueles que advogam uma pedagogia prática, considerando os Movimentos Sociais os portadores da nova e verdadeira educação. A forma de escola e a defesa da apropriação do conhecimento sistematizado seriam nocivas para as organizações populares. Há, ainda, os que julgam ser necessária a superação da escola atual, pois a mesma não traz a vida dos estudantes para o seu interior, não se preocupa com o entorno e centra sua atividade educativa no cognitivo (Santos, 2013, p. 90).

Todos esses argumentos acabam por desvalorizar a importância da escolarização, enfatizando um caráter negativo ao ato educativo, uma vez que o considera prejudicial para o estudante, porque impede que ele aprenda de acordo com seus próprios interesses e curiosidade. Saviani (2011, p. 71) afirma que no processo pedagógico os interesses dos estudantes devem ser considerados, porém,

O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico<sup>iv</sup> ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos interesses reais, definidos pelas condições sociais que situam enquanto indivíduo concreto... Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos.

Na citação acima, Saviani (2011) nos chama a atenção para o objeto específico do trabalho escolar, o saber sistematizado. Se o conhecimento científico está sendo secundarizado, diluído ou até mesmo negado diante de tantas atividades que a escola se propõe a fazer, a escola não está cumprindo seu papel. Com relação a isso,

muitas vezes usa-se a expressão: Tudo o que a escola faz é currículo! “Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para trânsito etc.” (Saviani, 2011, p. 87). Porém, o autor é bastante enfático ao definir currículo como “as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (Saviani, 2011, p. 87).

Nesse sentido, Santos (2013, p. 127) afirma: “No contexto de desvalorização da objetividade do conhecimento, nada mais coerente do que esvaziar a escola de sua função social de socializar o conhecimento objetivo. Em seu lugar, hipervalorizam-se as relações interpessoais, a experiência vivencial singular e imediata”. Tanto Saviani (1999, 2011) quanto Santos (2013) defendem a importância da apropriação/assimilação de conteúdos na luta pela superação das relações sociais de exploração.

Uma possibilidade de superação da formação fragmentada de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Santos (2013, p. 131-132) citando Saviani (1932), é a formação para a licenciatura ser diferente do bacharelado,

considerando que “ensino é diferente de pesquisa ou atuação no ramo profissional liberal”<sup>v</sup> e a “necessidade tanto do conhecimento específico pedagógico quanto dos conhecimentos específicos das ciências que são trabalhadas na formação dos indivíduos na educação escolar” (Santos, 2013, p. 132). Assim, o autor finaliza que

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, em vez de formar os especialistas ou os generalistas por área de conhecimento, seria realmente necessário formar educadores com uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras, capaz de enfrentar os desafios educacionais na cidade ou no Campo, os quais não são apenas de ordem pedagógica, mas também sócio-históricas e organizativas da escola e das lutas de classe (Santos, 2013, p. 133).

Dessa forma, levando em conta a socialização do conhecimento sistematizado, o processo escolar é entendido como o elemento de maior interesse e importância rumo à compreensão da realidade humana, construída pelos homens, a partir do processo de trabalho ao longo do tempo. Partindo da premissa marxista de que é do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, Saviani (2011, p. 88) garante a impossibilidade de compreensão da educação sem a escola, “porque a escola é a forma dominante e principal de

educação. Assim, para compreender as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação”.

### **Considerações finais**

A luta por uma educação gratuita e de qualidade para os povos do Campo, não só para eles, mas, de modo geral, para a classe trabalhadora, é constante e necessária, tendo em vista a importância desse grupo de indivíduos se apropriarem da cultura, do saber sistematizado/elaborado historicamente, para fazerem valer seus interesses, de se afirmarem presentes na sociedade como sujeitos políticos e sociais.

A LEdoC, sem dúvida, tem contribuído pela emergência do movimento em defesa da Educação do Campo, na medida que os trabalhadores rurais conquistaram a possibilidade de adentrar o ambiente universitário. Santos (2013, p. 154) destaca que o professorado preparado nas bases dos princípios formativos dessa modalidade de graduação, “... mais do que uma alternativa, é uma possibilidade real de construção de espaços impulsionadores para a superação de modelos de formação

docente distanciados da realidade concreta”.

Com relação à Pedagogia Histórico-Crítica, acreditamos que esse método dispõe-se de um aporte teórico-prático que pode contribuir nessa luta pela superação dessa divisão social, pela socialização dos instrumentos de assimilação/transmissão do saber escolar. “Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do Campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável” (Saviani, 2016, p. 42).

Por fim, como a LEdoC propõe a superação das tendências dominantes nas políticas de educação do meio rural para o desenvolvimento emancipatório no Brasil, é importante ter cautela com as aproximações dos princípios da Educação do Campo aos princípios escolanovistas e relativistas presentes em pedagogias não-críticas. Isso porque, de acordo com Santos (2013, p. 154), “esta contradição, considerada por alguns como algo menor, tem implicações profundas no desenvolvimento dos indivíduos e na qualidade da organização dos coletivos de lutas sociais”.

Como discutido, a Educação Popular em nosso país está envolvida por interesses

divergentes e capitalistas que muitas vezes iludem e corrompem o verdadeiro significado dela. Ainda, considerando que essa licenciatura é recente e, ainda, não possui diretrizes curriculares para a formação de professores, surge a necessidade de avançarmos em um longo caminho a experienciar, a refletir e a dialogar sobre aspectos estruturantes das LEdoCs desde a organização dos tempos e espaços de formação, a organização político-pedagógica, a inclusão de fato de toda a diversidade cultural e heterogeneidade de sujeitos e territórios envolvidos, até a posição honesta e consciente das IES e dos docentes que atuam nas LEdoCs sobre a finalidade, intencionalidades e para a superação de processos de exclusão sócio-históricas para a educação desses sujeitos.

## Referências

- Antunes-Rocha, M., Diniz, L. S., & Oliveira, A. M. (2011). Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (pp. 19-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G. (2012). Formação de educadores do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 361-367). Rio de Janeiro, São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 157-176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Barros, O. F. & Hage, S. A. M. (2018). A formação do educador realizada por área de conhecimento na licenciatura em Educação do Campo da região Tocantina-PA. In Sousa, J. V., Botelho, A. F., & Griboski, C. M. (Orgs.). *Produção do conhecimento e educação do campo na expansão da educação superior* (pp. 278-294). Anápolis, GO: Editora UEG.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (pp. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Caldart, R. S. (2000). A escola do campo em movimento. In Benjamin, C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Projeto popular e escolas do campo* (pp. 24-48). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do campo, 3.

Carvalho, R. A. (2011). *A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação* (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Edital PROCAMPO n. 02, de 05 de setembro de 2012. (2012, 05 de setembro). Chamada pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)

Farias, M. N., & Faleiro, W. (2019). *Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro*. Uberlândia, MG: Navegando.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

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

Moreno, G. S. (2014). Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* (pp. 181-198). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Recuperado de: [http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/site\\_mda/files/user\\_img\\_248/Livro%20LEDO%20CIEMA%20WEB.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/site_mda/files/user_img_248/Livro%20LEDO%20CIEMA%20WEB.pdf)

Munarim, A. (2011). Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, 24(85), 51-63. Recuperado de:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>

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

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In Saviani, D., et al. (Orgs.). *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 9-57). Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2016). A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In Basso, J. D., Santos Neto, J. L., & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação do campo: história, desafios e perspectivas atuais* (pp. 16-43). São Carlos, SP: Pedro e João Editores e Navegando.

Souza, M. A. (2008). Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

Veiga, I. P. A. (2004). *Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

<sup>ii</sup> Trabalhadores e trabalhadoras camponesas nesse texto refere-se “sejam aos camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 26 *apud* Caldart, 2012, p. 260).

<sup>iii</sup> As universidades indicadas para desenvolver um projeto-piloto da Licenciatura em Educação do Campo foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

<sup>iv</sup> Nesse sentido, concreto e empírico se distinguem: “Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato” (Saviani, 2011, p. 70).

<sup>v</sup> O autor não está em defesa da divisão alienada do trabalho na sociedade capitalista, pelo contrário, ele entende que “um ambiente de pesquisa faz parte do processo de formação do professor na universidade, mas não de forma dissociada da transmissão e apropriação do conhecimento científico” (Santos, 2013, p. 132).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 21/06/2019  
Aprovado em: 20/01/2020  
Publicado em: 25/11/2020

Received on June 21th, 2019  
Accepted on January 20th, 2020  
Published on November, 25th, 2020

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

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

<sup>i</sup> Existem diversas siglas para Licenciatura em Educação do Campo, como EDUCampo, LEDOC, LC, entre outras. Aqui optamos pelo uso de LEdoC.

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Wender Faleiro

 <http://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Geize Kelle Nunes Ribeiro

 <http://orcid.org/0000-0003-4053-7788>

Magno Nunes Farias

 <http://orcid.org/0000-0002-9249-1497>

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

##### APA

Faleiro, W., Ribeiro, G. K. N., & Farias, M. N. (2020). Formação por “área” de professores da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e6297. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6297>

##### ABNT

FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K. N.; FARIAS, M. N. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e6297, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6297>