

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA OMNILATERAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE (ACC) - EDUCAÇÃO POPULAR EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

Nair Casagrande

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo debater a formação profissional universitária tomando como referência a experiência que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) através da disciplina curricular denominada 'Atividade Curricular em Comunidade (ACC)' a qual busca integrar ensino, pesquisa e extensão e é realizada em assentamentos do MST. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a realidade e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico omnilateral na formação de educadores voltados para a realidade do campo. Os procedimentos metodológicos foram a observação participante, a entrevista, a análise de documentos e a pesquisa bibliográfica. Especificamente tratamos da experiência da ACC 'Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária: os desafios da educação do campo', oferecida pelo departamento de Educação Física da Faculdade de Educação (FACED). Os resultados tratam das possibilidades desta atividade em sua aproximação com a educação omnilateral. A base desta análise é o pilar que articula a formação acadêmica através da unidade teoria-prática, da formação técnica-pedagógica-científica e da formação política sob o viés da educação popular.

Palavras-Chave: Formação Profissional Universitária; Articulação Ensino-Pesquisa-Extensão, Movimentos Sociais

INTRODUÇÃO

“(…) A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.” (KOLLING, 1999, p. 23)

O presente artigo propõe debater a formação profissional universitária tomando como referência a experiência que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) através da disciplina curricular denominada 'Atividade Curricular em Comunidade (ACC)' a qual busca integrar ensino, pesquisa e extensão. Especificamente tratamos da experiência da ACC 'Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária: os desafios da

educação do campo', oferecida pelo departamento de Educação Física da Faculdade de Educação (FACED).

Este trabalho está articulado à pesquisa em andamento intitulada “A Pedagogia Socialista e a Educação do Campo no Século XXI: as experiências em desenvolvimento no MST no Estado da Bahia”. O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi analisar a realidade e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na formação de educadores ligado às várias áreas de formação dos cursos de graduação da UFBA.

Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram a observação participante, a entrevista, a análise de documentos e a pesquisa bibliográfica. Neste caso, nos subsidiamos na matriz do materialismo dialético, para o qual o princípio de partida para a edificação do sistema de suas categorias de análise se dá a partir da relação do pensamento com o objeto a ser estudado.

Os resultados do estudo tratam das possibilidades da ACC em sua aproximação com a educação omnilateral, considerando que está de fato somente poderá ser materializado em outras formas de sociabilidade diferentes do modo capitalista de produção. A base desta análise é o pilar que articula a formação acadêmica através da unidade teoria-prática, da formação técnica-pedagógica-científica e da formação política sob o viés da educação popular¹.

Para a elaboração de nossas reflexões, inicialmente apresentamos os aspectos organizativos da ACC articulada ao trabalho em área de assentamento de reforma agrária ligado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em seguida, passamos a apresentar a base teórica do estudo articulada aos resultados encontrados tomando a educação articulada ao trabalho educativo no processo da formação profissional universitária.

Finalmente, debatemos a questão do trabalho como fundante do ser social destacando a necessidade de uma teoria pedagógica que oriente a organização do trabalho pedagógico na educação superior e apresentamos nossas considerações finais.

Na Caminhada Construimos o Caminho

¹ Tomamos aqui a compreensão de educação popular a partir da referência de Maria Lídia Souza da Silveira, quando a autora nos apresenta que a "A Educação Popular [...], está associada a um determinado tipo de ação que se reveste de caráter político, voltado para a busca de constituição de uma nova forma organizativa da vida social, na contracorrente de uma outra concepção - também educativa e política - que trafega na contínua constituição de processos que se vinculam à adaptação dos trabalhadores ao desenvolvimento capitalista. A adoção desta concepção supõe a elaboração crítica da organização societária conformada sob o capital, e, portanto a negação de sua permanência e naturalização. Perspectiva que, portanto instiga, e até mesmo exige, a compreensão de que para além do que é produzido na ordem da materialidade num contexto marcado pela contínua produção de mercadorias e da prevalência da dimensão do plano da imediatividade se reproduz também um conjunto de outras dimensões da vida social. Esta concepção adotada supõe a elaboração crítica desta organização societária conformada sob o capital, e, portanto a NEGAÇÃO de sua permanência e naturalização." (SILVEIRA, Maria Lídia S. da. *Educação Popular: novas traduções para um outro tempo histórico*. In: Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais. Organização Silveira, Maria Lídia e Farage, Eblin. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Programa de Pós-graduação da Escola de Serviço Social, novembro de 2004.)

No acúmulo de experiência das diversas disciplinas de ACC's iniciadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA desde o ano 2001, no semestre letivo de 2008.2 teve início a primeira turma da ACC - Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária. A cada semestre são oferecidas quatorze vagas de matrícula para diversas áreas de formação da UFBA.

A proposta desta ACC abrange o desenvolvimento de atividades de educação popular em assentamentos de áreas de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) localizadas nos Municípios da Região do Recôncavo, sobretudo na micro-região de São Sebastião do Passé, no Estado da Bahia. O foco do trabalho está na escola do Assentamento Panema, localizado na zona rural do Município de São Sebastião do Passé.

O assentamento foi criado a onze anos, possuindo atualmente cerca de quarenta famílias moradoras. Contudo, está imerso em diversos problemas inerentes ao processo de Reforma Agrária no Brasil como a falta de estrutura para a produção, de financiamento, de assistência técnica, de assistência à saúde, de educação, de transporte. Além disso, sofre com a degradação do solo que é produto das antigas plantações de eucalipto na localidade dentre diversos outros problemas, que dificultam a permanência da família no campo, estimulando o fluxo migratório para a cidade.

Considerando os dados acerca da educação do campo no Brasil², no que diz respeito às possibilidades de atuação da Universidade Federal da Bahia, a proposta da ACC Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária visa à atuação em áreas de assentamento com intervenções em conjunto com o MST, especialmente através de seu Coletivo de Educação, na perspectiva de contribuir para a superação das diversas problemáticas existentes. O objetivo geral desta ACC é desenvolver oficinas de capacitação e formação com os educandos, educadores e as comunidades das áreas de assentamentos de reforma agrária sob a referência da educação popular.

As oficinas na escola são desenvolvidas quinzenalmente no Assentamento Panema, no município de São Sebastião do Passé, Estado da Bahia, envolvendo educandos e educadores da escola do assentamento, abordando conteúdos vinculados às várias áreas do conhecimento. Os estudantes da universidade planejam e implementam as oficinas em pequenos grupos divididos por áreas do conhecimento ou afins, que são desencadeadas a partir dos primeiros contatos com a comunidade assentada e a comunidade escolar.

² O atraso escolar no Brasil é evidente nos altos índices de reprovação e abandono, na desigualdade social, na baixa renda da população e na qualidade das escolas. Estas são apontadas como as principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o qual tem como finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais e avalia o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade na qual se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Em relação ao atual perfil da educação do campo esta realidade é ainda mais precária. Conforme o estudo *PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação em 2006, que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2004), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. Isto é, encontramos no Brasil, menos de um quinto de sua população (17%), equivalente a 30,8 milhões de pessoas, vivendo no campo. A escolaridade média dessa população é de 4,0 anos na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, contra 7,3 anos da população da cidade. Ainda, temos o índice de 29,8% de adultos analfabetos no campo frente aos 8,7% na cidade.

Esta inserção inicial, a cada semestre letivo, se dá a partir de um diagnóstico da realidade, através das descidas coletivas que acontecem aos finais de semana durante quatro vezes no decorrer do período letivo. A partir das problemáticas diagnosticadas na realidade local, em conjunto com a comunidade assentada, são organizadas as temáticas que orientam a elaboração e implementação das oficinas pedagógicas.

Nas descidas a campo aos finais de semana, também são realizadas oficinas com a comunidade a partir das necessidades e problemáticas destacadas pelos moradores do local. Estas oficinas têm contribuído inclusive para a reorganização dos setores organizativos do assentamento como o setor de educação e o setor de saúde.

Os encontros semanais da disciplina, que ocorrem na universidade, retroalimentam a inserção na comunidade proporcionando a fundamentação e reflexões teóricas, o debate e reflexão sobre a realidade das atividades da ACC Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária, assim como o planejamento e avaliação permanentes acerca das ações realizadas. É importante destacar que o planejamento e avaliação também têm sido realizados em conjunto com as coordenações do MST e a comunidade do Assentamento Panema.

Esse diálogo constante entre a realidade que envolve a comunidade em áreas de reforma agrária, ligadas ao MST, impulsiona a articulação entre a teoria e a prática, favorecendo a práxis pedagógica na formação profissional que permite maiores possibilidades de ênfases nas dimensões da formação técnica, pedagógica, ética, política, dentre outras.

Neste sentido, debateremos a seguir a importância desse processo de práxis pedagógica, voltado para a formação profissional. Destacamos a relevância da articulação ao trabalho educativo socialmente útil e orientado por uma teoria pedagógica clara, por um referencial teórico-epistemológico definido e direcionado por um projeto de sociedade que supere as relações sociais de exploração entre os homens sob a produção coletiva e apropriação privada da riqueza produzida pela humanidade.

A Educação como Trabalho Educativo no Processo da Formação Profissional

Na discussão sobre o trabalho educativo, Duarte (2003) toma este conceito a partir de Dermeval Saviani³ já que, segundo ele, é compatível com a fundamentação ontológica da concepção histórico-social do processo de conhecimento e de formação dos indivíduos (p. 34).

O autor analisa alguns aspectos do trabalho educativo que é conceituado como

[...] 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, 1997, p. 17 apud DUARTE, 2003, p. 34, grifo nosso)

Sob esta visão, o primeiro aspecto destacado diz respeito à questão sobre o que produz o trabalho educativo, isto é, qual é o seu produto. Ao responder o próprio questionamento,

³ Newton Duarte toma o conceito de 'trabalho educativo' a partir da obra: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6ª. ed. São Paulo, Autores Associados, 1997.

Duarte (2003, p. 34) afirma que o trabalho educativo produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, ou seja, alcança sua finalidade ao permitir que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, à sua humanização. A referência fundamental neste processo é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo da história de sua objetivação. Temos aí implícitos no conceito a dialética entre objetivação e apropriação.

Com isto, o autor afirma que ‘as forças essenciais humanas’ são resultados da atividade social objetivadora dos homens e, portanto, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, deve ser novamente produzida em cada indivíduo singular, ou seja, trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Em relação à identificação dos **elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para tornarem-se humanos**, a partir deste conceito de trabalho educativo, **temos primeiramente, a cultura humana e as objetivações produzidas historicamente**. A partir daí, surge a necessidade de um posicionamento em relação ao processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 35). Em nosso entendimento, isto nos remete à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Segundo Duarte (idem), este conceito de trabalho educativo, tomando como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, destaca a necessidade de superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Este conflito, para o autor, “[...] é um conflito **entre** educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana ahistórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência.” (2003, p.36, grifo nosso).

Duarte destaca que o conceito de **trabalho educativo** situa-se na perspectiva de **superação da opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica**, já que este recusa a essência abstrata, na medida em que a força essencial humana é a cultura humana objetiva e socialmente existente, produto da atividade histórica dos seres humanos. Além disso, também supera a concepção de educação baseada na existência empírica, pois sua referência de educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Para o autor, esse conceito “[...] está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do *desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho*.” (DUARTE, p.37, grifo nosso).

Neste sentido, o autor ressalta o conceito de *trabalho educativo como uma produção ‘direta e intencional’* o que desencadeia a *necessária ‘descoberta das formas mais adequadas’ de atingir-se o objetivo de produção do humano no indivíduo* (idem). Isto significa dizer que o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, o que o diferencia

[...] de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. [...] Portanto, **a produção** no ato educativo é **direta em dois sentidos**. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de **uma relação direta entre educador e educando**. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que **a educação, a humanização do indivíduo, é o**

resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (2003, p. 37, grifo nosso).

A discussão da categoria trabalho também está ligada à perspectiva do desenvolvimento do ser humano que, conforme Manacorda (1991, p. 67), foi definido por Marx como ‘omnilateral’ a qual se realiza sobre a base do trabalho, isto é, sobre a atividade vital do ser humano. Para o autor, a ‘omnilateralidade’ é considerada como a finalidade da educação confrontando-se com uma divisão do trabalho que nos tornou obtusos e unilaterais, baseado na propriedade privada. A divisão do trabalho capitalista cria a unilateralidade onde se reúnem as determinações negativas. Já sob o significado oposto da ‘omnilateralidade’, reúnem-se todas as perspectivas positivas do ser humano, mas obviamente bastante menos freqüente, visto que essa não é algo da organização social capitalista sob a qual vivemos.

Para Manacorda,

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, **está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral,** em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação (1991, p. 78-79).

É neste sentido que compreendemos a necessidade de reorganizar o processo de trabalho pedagógico para alterar e transformar a formação unilateral apregoada na escola capitalista, na qual a organização curricular, e do conhecimento, estão sujeitas à divisão fragmentada tal como a divisão do trabalho da sociedade capitalista, visto que sofre o impacto de uma sociedade organizada sob os moldes da propriedade privada dos meios de produção, que tem como base o trabalho assalariado, alienado.

Neste sentido é que buscamos desenvolver experiências, tal como a ‘ACC Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária: os desafios da educação do campo’, no processo da formação profissional como referência de análise no sentido de observar a realidade e as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico na concepção do trabalho educativo.

Contudo, compreendemos que o trabalho educativo, no interior da instituição escolar, necessita de uma base teórica referenciada e direcionada a um projeto de formação na perspectiva das várias dimensões do ser humano.

Neste sentido, abordaremos a seguir os elementos acerca da teoria pedagógica enquanto princípios que orientam a prática pedagógica no processo do trabalho educativo.

Trabalho como Fundante do Ser Social: a necessidade de uma teoria pedagógica coerente

No debate acerca da teoria pedagógica, Luis Carlos de Freitas (1987) busca recuperar a ciência pedagógica a partir da crítica à didática. O autor, ao discutir a didática, afirma que esta é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia, pois ela foi atingida, como um todo, pelo impacto crítico-reprodutivista da área educacional.

O autor destaca as tendências e correntes existentes no pensamento pedagógico brasileiro, enfatizando que as tendências críticas têm sido omissas no que diz respeito à

articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Para ele, o debate em torno dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação é necessário para melhor compreendermos a aparente identidade do discurso ‘transformador’ galgado na educação.

Neste debate, o projeto histórico, segundo o autor, é entendido por ser aquele que anuncia qual o tipo de organização social na qual pretendemos transformar a sociedade atual em que vivemos e quais os meios que deveremos utilizar para tal tarefa. Não deixa de ser concreto e diretamente ligado às condições existentes no presente, a partir das quais postula fins e meios.

Freitas (1987) aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social. Para tanto, percorre o caminho da revisão da ‘didática’, fato este que requer a retomada da compreensão da ciência pedagógica.

Ao partir do entendimento da educação enquanto um processo de transmissão, das velhas às novas gerações, de todo o saber acumulado como produto histórico, ressalta que ela acha-se historicamente determinada pelas relações de produção e pelas forças produtivas de bens materiais, sendo estas as relações que garantem a existência da vida humana. Para ele, a consequência desta lei, na história da sociedade humana, é a mudança, na educação, dos conteúdos ensinados, da organização e dos métodos empregados. E, sob o modo capitalista de produção, as atividades educacionais são organizadas de forma a reproduzir as relações de produção vigentes na sociedade.

Tomando como o objeto de estudo da Pedagogia o processo educacional organizado e dirigido que ocorre no âmbito de uma instituição social, Freitas (1987) afirma que uma ciência prática como a Pedagogia tem que, necessariamente, recorrer ao aporte de outras ciências que se dedicam aos fatos vinculados ao processo educacional, tal como a Psicologia, Sociologia, entre outras. Esta questão tem levado, de certa forma, a ciência pedagógica diluir-se nas ciências da educação.

Com isto é necessário, para o autor, retomar os critérios que definem então a identidade de uma ciência. Dentre os elementos o autor destaca que a identidade de uma disciplina se configura, primeiramente, a partir de sua especificidade epistemológica como modo de conhecimento científico e, secundariamente, no que diz respeito à demanda do trabalho como um valor de troca imposto pela organização material da sociedade.

No caso da Pedagogia, conforme Freitas (1987), ela não possui tal especificidade epistemológica já que não se encontra com um lugar reservado no quadro geral da ciência como uma área do conhecimento específica tal como nos moldes da física, química, sociologia, biologia, entre outras. Assim, a Pedagogia é uma disciplina prática, aplicada.

A pergunta colocada passa a ser, então, como definir a identidade de uma disciplina prática. Segundo as referências de Freitas, no momento em que uma disciplina não possui campo epistemológico próprio, tal como no caso da Pedagogia, **aquilo que define sua dimensão é a responsabilidade social**⁴, isto é, **a sua vinculação com a solução de problemas concretos no interior do marco de uma instituição social**. Estes tipos de disciplinas são, geralmente, exercidos em contato direto com os usuários dos serviços definidos por tais instituições sociais.

Ainda, ressalta que a localização da Pedagogia como uma ciência social aplicada prática, e que desenvolve um relacionamento com outras disciplinas que lhe dão suporte

⁴ Destaques em negrito feitos por nós.

epistemológico, não implica em uma ‘acefalia teórica’ pois a relação entre teoria e prática é a relação mais fundamental da Pedagogia.

Para Freitas, além da dificuldade de esclarecimento acerca da relação entre a Pedagogia com as disciplinas de suporte epistemológico, também não menos difícil tem sido a relação com as ciências que tratam dos conteúdos específicos que a educação transmite, tais como a química, física, matemática, biologia etc.

Para ele, neste caso, também se operou um reducionismo com a difusão da idéia de que o conhecimento do conteúdo é o elemento que define o estudo do ensino específico destas disciplinas e, com isto, o estudo de uma teoria pedagógica somente teria sentido se feita por profissionais que dominassem o conteúdo da disciplina específica. O estudo da teoria pedagógica passou a ser realizado somente se a teoria pedagógica estivesse vinculada ao ensino de uma determinada disciplina, fato este que levou a desarticulação de uma teoria pedagógica geral.

Conforme Freitas, *uma teoria pedagógica geral que procurasse as regularidades ou o que há de comum no ensino das várias disciplinas foi considerada fora de possibilidade* (1987, p. 135). Sintetizando estas questões, ele destaca que

(...) as conseqüências deste relacionamento entre a Pedagogia e, por um lado, as disciplinas de suporte epistemológico e, por outro, com as disciplinas relativas aos conteúdos específicos ensinados, foram nefastas para o desenvolvimento da Pedagogia como disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional e pedagógica. A teoria passou a ser pensada por psicólogos, sociólogos, filósofos, dentro de uma visão unilateral de cada uma dessas áreas e a prática foi repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. Sem uma teoria tais profissionais trabalham ao sabor do que o psicólogo, sociólogo ou filósofo do dia tem a dizer, numa transposição direta e unilateral que vai, em linha reta e sem uma reelaboração qualitativa diferente, das disciplinas de apoio epistemológico (por exemplo, a Psicologia) para uma prática pedagógica fragmentada onde as regularidades do processo pedagógico não são pesquisadas. Teoria e prática, portanto, desarticularam-se: a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo (1987, p. 135).

Com isto, o autor nos reforça que a Pedagogia, a partir de uma prática necessariamente interdisciplinar, **deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico**, a partir da mediação e integração dos vários aportes das disciplinas que lhe subsídio epistemológico de forma qualitativamente superior tendo como compromisso a busca de regularidades da matéria que pesquisa.

Nesta discussão acerca da necessidade de um projeto histórico explícito, bem como a recuperação da ciência pedagógica no interior da qual se insere a teoria pedagógica, Freitas diferencia esta última da teoria educacional.

Para ele, **a teoria educacional**, encerrando uma concepção de educação que traz intrínseco um projeto histórico, trata da discussão das relações entre educação e sociedade, dando direção ao tipo de homem se quer formar, das finalidades da educação entre outros aspectos. Já a **teoria pedagógica**, em oposição, trata do ‘pedagógico-didático’, dos princípios

que orientam o processo pedagógico, seja ele formal ou não formal⁵. Neste momento, Freitas traz a tona que a própria didática está incluída no interior da teoria pedagógica e superpõe-se, assim, ao campo da teoria pedagógica. Desta forma, a didática não tem razão de existir como ‘área do conhecimento’ e, conforme o autor, devemos abandonar o termo ‘didática geral’ bem como suas práticas, e **investir esforços no desenvolvimento da teoria pedagógica**. Nestes termos, a didática trata-se apenas do nome de uma disciplina existente nos cursos de formação de professores.

Neste caso, conforme Freitas, a teoria é entendida como uma *‘forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento’*, isto é, *‘deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados’* (1987, p.136). A partir desta compreensão, a **teoria pedagógica busca encontrar as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, tendo o suporte das disciplinas que mantêm ligação com o**

⁵ Entendemos aqui a educação formal e não-formal como duas modalidades de educação intencional. A partir das referências de Libâneo (2002), o termo ‘formal’ refere-se àquilo que implica uma forma, isto é, algo estruturado, o modo como algo se configura. Assim, “Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito.” (LIBÂNEO, 2002, p. 88). A educação não-formal, por sua vez, segundo o autor, trata-se daquelas atividades que, mesmo possuindo um caráter de intencionalidade, apresentam um baixo grau de estruturação e sistematização, que implicam relações pedagógicas, mas não formalizadas. Nesse caso temos o exemplo dos movimentos sociais organizados da cidade e do campo, os trabalhos comunitários, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas praças), entre outros. Conforme o autor, na escola podemos ter práticas não formais que envolvem as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares, em interação com a educação formal, tal como visitas, feiras etc. demonstrando que sempre haverá um intercâmbio entre o formal e o não-formal. Para complementarmos este debate, expressamos também a diferenciação destas duas modalidades de educação, de uma terceira, que é a educação informal. Segundo o autor, “(...) o termo ‘informal’ é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal.” (2005, p. 90). Contudo, segue o autor, “O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem. (...) Com efeito, a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis.” (2002, p. 91). Entretanto, gostaríamos de observar o desacordo frente à afirmação de que mesmo a variedade de organizações e instituições sociais (tais como igrejas, clubes, fábricas, etc), ao constituírem-se como ambientes educativos informais, não possuam, ou se constituam, como possuindo “atos conscientemente intencionais”, visto que não podemos desconsiderar o viés ideológico destas organizações e, conseqüentemente, seu possível viés educativo *intencional*.

fenômeno educacional e em conjunto com as metodologias desenvolvidas com a aplicação dela aos conteúdos específicos.

Essa referência nos dá a base para o trabalho educativo realizado tanto nos encontros em sala de aula da ACC Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária, quanto na orientação dos estudantes na realização das oficinas pedagógicas desenvolvidas na escola e na comunidade.

Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida, necessariamente, pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos. Desta forma, segundo Freitas, temos que o específico é a unidade do singular onde está imbricado dialeticamente, o projeto histórico, a teoria da educação, a teoria pedagógica, as metodologias específicas, a prática pedagógica e uma proposta de trabalho (1987, p. 139).

Aqui tomamos a ***prática pedagógica enquanto uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto da prática social, sendo uma de suas dimensões que pressupõe a relação teoria-prática, que não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra ao mesmo tempo.*** Para Veiga, “(...) Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo” (1994, p. 16).

Conforme Veiga, “A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (1994, p. 16). Assim, a prática pedagógica não deve deixar de lado a realidade concreta da escola e seus determinantes sociais que a circundam.

Nesse sentido, é possível dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material. Para Vasquez (1990), esta característica está expressa por Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, quando este emprega a expressão ‘atividade objetiva’. Segundo o autor,

(...) Marx ressalta o caráter real objetivo, da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (1990, p. 193-194).

Um destaque importante sobre a discussão da teoria pedagógica é a necessária explicitação de que

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais,

efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, 1990, p. 207).

Em síntese, a **prática pedagógica enquanto práxis**, “(...) se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VASQUEZ, 1990, p. 208).

Com estes elementos, é que Freitas aponta para a necessidade de “*Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair conceitos em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto (...)*” (1987, p. 138).

Para tanto, o autor, em sua obra ‘Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico’, de 1995, afirma que é necessário recuperar, de imediato, que “(...) **o trabalho, no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla.** Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito-objeto, teoria-prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares.” (1995, p. 99).

Desta forma, conforme o autor, a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática já que é desvinculada do trabalho material, desenvolvendo, neste contexto, uma prática artificial, em contrário ao trabalho com valor social, ao trabalho útil. E, neste sentido,

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do ‘trabalho’ de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (FREITAS, 1995, p. 100).

Contudo, destaca o autor, alunos não se relacionam da mesma maneira com o saber. Ainda, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e esta diferença depende de suas origens sociais, de classe. Assim, na relação professor-aluno / saber / trabalho material, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e tal diferença depende das origens sociais destes sujeitos. A relação predominante neste contexto é a relação ‘aluno (proprietário) / professor / saber’, e a relação ‘aluno (trabalhador) / professor / saber, torna-se secundária. Não havendo resistência, conforme Freitas (1995), o professor assume os interesses dos alunos / proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato

escolar e, a relação com o saber, se dá com base nestes interesses predominantes que determinam toda a organização do trabalho pedagógico no interior da instituição escolar.

Em toda esta dinâmica, aluno e professor, enquanto trabalhador do ensino, estão alienados dos processos mais gerais da escola como um todo, e no interior da sala de aula, não participando da gestão da escola enquanto um coletivo organizado e responsável pelas decisões quanto aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 1995, p. 113). Com isso, para Freitas,

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-os a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor /aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (1995, p. 113-114)

É neste sentido que destacamos que a teoria pedagógica deve estar articulada coerentemente com estes elementos de forma a garantir de fato, a superação da alienação do ser humano no processo de trabalho realizado no interior da escola o que, para tanto, exige também a defesa e construção de um projeto de sociedade superador do capitalismo.

A partir destas questões, buscamos apreender e sistematizar, na experiência em desenvolvimento na formação profissional, através das ACC's, as possíveis contribuições na direção da construção da teoria pedagógica crítica e transformadora, que se articula coerentemente com uma abordagem epistemológica e um projeto de sociedade vinculados à construção de relações sociais superadoras daquelas predominantes no capitalismo.

Para tanto, damos início a este processo a partir das transformações do trabalho educativo que temos realizado no interior das experiências da ACC Educação Popular em Áreas de Reforma Agrária.

Considerações Finais

A inserção destas experiências da ACC na realidade social, ligada ao MST, torna-se de importância fundamental para as aproximações com o trabalho educativo transformador na formação profissional universitária proporcionando uma formação de diversos profissionais enquanto educadores populares vinculados às necessidades das comunidades que vivem no campo.

Esse processo tem como elemento catalisador, no interior do MST, a existência de uma pedagogia como a forma de educar no dia-a-dia as pessoas que fazem parte do MST e que tem como princípio educativo o próprio movimento da realidade de lutas e confrontos na qual se encontram inseridos⁶.

⁶ Neste processo de humanização dos sem-terra e de construção desta nova identidade Sem Terra, o MST vem buscando produzir um jeito de fazer educação que denomina de Pedagogia do Movimento. Explicita, nesse sentido, que é o Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo

Assim, ao compreender que pedagogia refere-se ao jeito de conduzir a formação de um ser humano a partir de uma dada teoria explicativa da realidade e de uma determinada orientação/direção política de formação para um tipo de sociedade, é possível serem identificadas as matrizes pedagógicas práticas, como vivências fundamentais, no processo de humanização da formação universitária através da práxis do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDART, R. *Educação em Movimento*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. *Pedagogia da Terra-Formação de identidade e identidade de formação*. In: ITERRA. Cadernos do Iterra, Ano II, no. 6, Dez. 2002, p. 77-98.
- CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação & Sociedade, Ano IX, n. 27; set., p. 122-140. São Paulo, Cortez, 1987.
- FREITAS, L C de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, Papyrus, 1995.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- _____, A. *Concepção Dialética da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1991, p.70-80.
- KOLLING, Edgar Jorge et ali. (orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- KOLLING, Edgar J. et all. (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, ANCA, 2002.
- LESSA, S. *A ontologia de Lukács*. Maceió: EDUFAL, 1997.

e ter o MST como o sujeito da intencionalidade pedagógica nesse processo do fazer educação. Além disto, *é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando* (MST, 2001, p.06). Contudo, isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, e sim que, ao tentar produzir uma educação a partir do “seu jeito”, os Sem Terra criaram um novo modo de lidar com as matrizes pedagógicas, ou pedagogias, que foram construídas ao longo da história da humanidade. Ou seja, ao contrário de filiar-se a apenas uma delas, o MST se propõe a colocá-las todas em movimento, deixando que a própria situação educativa específica mostre quais precisam ser mais ou menos enfatizadas, num momento ou outro.

- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 5ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LÜEDKE, M & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.
- MARX, K. K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 11ª ed, São Paulo, Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, MEC, 2002.
- MEC. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília, MEC, 2006.
- MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A de (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação no. 18. São Paulo, MST, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Nossos Valores – Pra Solettrar a Liberdade no. 01*. ANCA, São Paulo, 2000.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed, ITERRA, Veranópolis, 2001.
- NETO, L. B. *Sem Terra aprende e ensina*. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento do Trabalhadores Rurais. Campinas:Autores Associados, 1999.
- SILVEIRA, Maria Lídia S da. *Educação Popular: novas traduções para um outro tempo histórico*. In: Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais. Organização Silveira, Maria Lídia e Farage, Eblin. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Programa de Pós-graduação da Escola de Serviço Social, novembro de 2004.
- TONET, I. *Democracia ou Liberdade?* Alagoas, Edufal, 1997.
- TONET, Ivo. *Sobre o Socialismo*. Curitiba, HD Livros, 2002.
- TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí, Unijuí, .2005.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Praxis*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3ª ed., São Paulo, Papirus, 1994.
- VEIGA, I. P. (org.). *Projeto Político Pedagógico a Escola – uma construção possível*. São Paulo, Papirus, 1995.