

**A NECESSIDADE DO DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
PERCURSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES TEÓRICAS NO CONTEXTO  
FORMATIVO DAS LEdOCs**

*The need for dialogue between Philosophy and Rural Education: pathways, challenges  
and theoretical possibilities in the LEdOCs formative context*

José Luís de Barros Guimarães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo pretende contribuir para a construção do diálogo interdisciplinar entre Filosofia e Educação camponesa no contexto formativo das Licenciaturas em Educação do Campo, LEdOCs. Procuramos apresentar a proposta educativa destinada aos povos do campo, as razões históricas do distanciamento da tradição filosófica no âmbito da pesquisa para com o tema do ensino e da formação de professores, bem como, apontar as possibilidades teóricas que podem auxiliar na interlocução epistemológica entre os saberes supracitados. Os referenciais teóricos que selecionamos para a construção deste texto foram os que descrevem o percurso da Filosofia na sua relação com a educação, numa perspectiva marxiana, assim como estudos realizados na área da Educação do Campo que explicitam os princípios filosóficos, científicos e pedagógicos do curso. Procuramos demonstrar que uma Filosofia que pretende se colocar a serviço das lutas camponesas deve se aproximar das abordagens metodológicas que reconheçam as especificidades do modo de vida das comunidades camponesas e percebam a educação como uma ferramenta de transformação e emancipação social.

**Palavras-chave:** Filosofia. Filosofia da Educação. Educação do Campo. Marxismo.

**ABSTRAC:** This article aims to contribute to the construction of an interdisciplinary dialogue between Philosophy and peasant Education in the formative context of the bachelor's degrees in rural education, LEdOCs. We seek to present the educational proposal aimed at the people of the countryside, the historical reasons for the distance from the philosophical tradition in the context of research for how the theme of teaching and teacher training, as well as pointing out the theoretical possibilities that can help in the epistemological dialogue between abovementioned knowledge. The theoretical frameworks we selected for the construction of this text were those that describe the path of Philosophy in its relationship with education, in a marxian perspective, as well as that of studies carried out in the field of Rural Education that explain the philosophical-scientific-pedagogical principles of the course. We try to demonstrate that a Philosophy that intends to put itself at the service of peasant struggles, must approach methodological approaches that recognize the specificities of the way of life of peasant communities and recognize education as a tool for social transformation and emancipation

**Keywords:** Philosophy. Philosophy of Education. Rural education. Marxism.

---

<sup>1</sup>Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Assistente I da UFPI, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), em Bom Jesus (PI). Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos das Comunidades Camponesas (NUPESCC). E-mail: [profzeluis19@gmail.com](mailto:profzeluis19@gmail.com)

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se tomarmos, como marco histórico, a primeira Conferência Nacional de Educação Básica no Campo, realizada em 1998, que teve como propósito central sistematizar as discussões que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em torno da necessidade política, social e econômica de se pensar uma educação formal para o campesinato brasileiro, a partir das suas especificidades culturais, veremos que a Educação do Campo se materializou em diferentes instâncias da sociedade civil e conseguiu conquistar politicamente o seu espaço nas esferas institucionais da educação brasileira. Foi neste evento, inclusive, que o termo “Educação do Campo” foi cunhado – para se diferenciar epistemologicamente do Ruralismo Pedagógico<sup>2</sup> que fundamentava a Educação Rural –, no intuito de se criar um paradigma educacional que valorize o cotidiano, os saberes, a cultura e a identidade das comunidades camponesas.

O entendimento consensual entre os pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam sobre a complexidade dos fenômenos que integram a educação do/no campo é de que os espaços formativos localizados geograficamente nas zonas rurais não podem ser apenas um simulacro da educação oferecida nas cidades, uma vez que “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 34).

Neste sentido, é possível inferirmos que os processos educacionais do campo, em termos pedagógicos, curriculares, metodológicos, precisam levar em consideração os valores, os princípios, o trabalho, os dilemas e o modo de vida dos sujeitos camponeses. A Educação do Campo existe para atender ao campesinato e as suas lutas e, por conta disso, as bases teóricas que a sustentam devem se opor criticamente a qualquer paradigma filosófico, científico e/ou educacional que não esteja em confluência com os embates políticos, sociais, econômicos, socioambientais do campesinato brasileiro. É por essa razão, que Nascimento (2009, p. 100) destaca que o projeto da Educação do Campo deve estar “estritamente ligado ao projeto de construção de uma política

---

<sup>2</sup> Trata-se de um movimento que surgiu na década de 20, composto por educadores, políticos e religiosos, com o intuito de apresentar proposições para se pensar a educação escolar das populações rurais. Esse movimento acabou incentivando quase todos os estados brasileiros a criarem grupos, missões e associações que, por sua vez, passaram a ter, como ideal político, a defesa da escola e da cultura dos sujeitos do campo. O fortalecimento, ao longo de duas décadas, do Ruralismo Pedagógico fez com que o movimento conseguisse conquistar junto ao Governo Federal, em meados dos anos 40, a criação de Escolas Normais Rurais construídas em várias regiões do país. É importante salientar que os pesquisadores da Educação do Campo hoje realizam duras críticas ao termo e os encaminhamentos propostos pelo Ruralismo Pedagógico, porém, é importante estabelecermos um resgate historiográfico dos primeiros movimentos que se propuseram a discutir aquilo que se tornou, posteriormente, a luta pela formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo. Para uma discussão mais aprofundada da temática, ver Molina; Antunes-Rocha (2014).

pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo [...]. A educação do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo”.

Um projeto educacional que atenda ao campesinato brasileiro precisa assumir, do ponto de vista epistemológico, ético e político, compromissos básicos, como: a valorização dos sujeitos do campo, das comunidades quilombolas e dos povos originários na sua busca por reconhecimento e terra; o enfrentamento social pelo extermínio da exclusão e das desigualdades oriundas das contradições do capital financeiro; a luta pela segurança e soberania alimentar, com base nos princípios agroecológicos; a defesa da reforma agrária no embate ideológico dos camponeses com os latifundiários e grileiros de terra em nosso país, encabeçados pelas mais diversos movimentos sociais<sup>3</sup> ligados à causa campesina, bem como, a valorização das expressões culturais e estéticas das mais diversas e plurais comunidades camponesas, espalhadas pelas regiões brasileiras.

O ideal formativo que perpassa a Educação do Campo é politicamente contra-hegemônico, uma vez que “dentro da ótica capitalista passa-se a entender que não há espaço de sobrevivência para o campesinato, como modelo de cultura e de desenvolvimento não capitalista, no qual predominam o trabalho familiar ou cooperativo, o sistema de policultura e de pequena criação e a produção em pequena escala” (COELHO, 2011, p. 141).

É por esse motivo que as discussões que ocorreram na década de 90 buscaram consolidar, em termos de pesquisa, um entendimento dos problemas da vida campesina, sendo a qualificação da escola do campo, em termos estruturais e pedagógicos, uma aposta necessária para o fortalecimento do modo de vida de sujeitos do campo que, por sua vez, sempre tiveram os seus direitos básicos historicamente negados pelo Estado. Por isso, uma reflexão sobre a educação que leve em consideração, de modo integral, a relação dos camponeses e camponesas com o trabalho, com a terra e com a identidade cultural torna-se condição *sine qua non* nesse processo de enfrentamento e emancipação do campesinato brasileiro. Trata-se de reconhecer as escolas do campo como um instrumento de transformação social.

É exatamente nesse contexto que surge a proposta de oferecer, nas universidades públicas brasileiras, um curso superior destinado à formação de professores e professoras para atuar nas escolas do Ensino Fundamental e Médio do campo, isto é, uma educação voltada especificamente para os filhos e filhas dos camponeses e camponesas. Trata-se de oferecer uma formação intelectual

---

<sup>3</sup> Os movimentos sociais ligados as causas campesinas foram fundamentais nesse processo de conquista da educação do campo, pois “os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST [...] Talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do campo (inclusive para certas ortodoxias de esquerda) e sua grande novidade histórica: os sujeitos que põe em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica”. (CALDART, 2009, p. 40-41)

e humana para agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas e comunidades quilombolas. Enfim, para os mais diversos sujeitos do campo, com base em um novo paradigma educacional, que reconheça as especificidades políticas, pedagógicas, curriculares e formativas destes sujeitos.

As Licenciaturas em Educação do Campo, tradicionalmente chamadas de LEdoCs, nascem com essa complexa finalidade educativa de ampliação e fortalecimento da crença, dos costumes, dos saberes e da cultura dos povos do campo. Um dos esforços epistemológicos dos educadores do campo, no âmbito da pesquisa e do ensino, é o de desconstruir essa visão romântica e pejorativa, oriunda da narrativa industrial e progressista, de que os camponeses são povos “simples”, “destituído de saberes” e “atrasados”, se comparados aos sujeitos que vivem nas cidades. Devemos ter em mente que a cultura hegemônica, que segue a lógica do capital, enxerga “os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO, 2004, p. 79). Não se trata de adaptar políticas educacionais em termos curriculares às escolas do campo, – que foram pensadas para as cidades com o propósito de atender à lógica industrial urbana em razão do reconhecimento legítimo de que o acesso à educação é um direito de todos e todas, bem como, um dever do Estado –, mas de pensar filosoficamente em um currículo que reconheça as especificidades da Educação do Campo como um princípio inegociável do ponto de vista ético e político.

Assim, as LEdoCs têm como objeto, a escola do campo da Educação Básica, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O curso possui como propósito, preparar educadores para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares, bem como, na gestão de processos educativos comunitários. Em razão da Educação do Campo ser, de certo modo, “filha da Pedagogia”, em termos teóricos, a matriz curricular proposta pelas LEdoCs, independente da ênfase, desenvolve uma estratégia multidisciplinar do trabalho docente, organizando assim, os componentes curriculares a partir de quatro áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; e Matemática e Ciências Agrárias. A respeito dessa organização, Molina; Sá (2012) *apud* Molina; Antunes-Rocha (2014, p. 242) assinalam que “esta metodologia de oferta intenciona também 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 nas Escolas do Campo”.

Os componentes curriculares das LEdoCs (daremos ênfase, neste texto, aos cursos com habilitação em Ciências Humanas e Sociais), possuem disciplinas específicas da área de Pedagogia,

História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Por conseguinte, os professores que compõem o quadro efetivo da LEdoC possuem, no geral, graduação, especialização, mestrado e doutorado apenas na sua área de formação. Em muitos casos, parte expressiva dos docentes da LEdoC entram no curso sem terem conhecimento da proposta educativa do curso, em razão de não terem familiaridade com o referencial teórico da sua área de formação, que se propõe a dialogar com as questões trabalhadas pela Educação do Campo. Trata-se de uma lacuna formativa que vai sendo literalmente construída no exercício da prática pedagógica, a partir das disciplinas ministradas no curso, da vivência com a pedagogia da alternância, das visitas às comunidades camponesas, da aproximação com os movimentos sociais que lutam pelos direitos dos agricultores, assim como, através das atividades de extensão que procuram conciliar saberes científicos com saberes tradicionais.

Assim como a Pedagogia, pensada aqui como ciência da Educação, as LEdoCs também bebem da fonte das Ciências Humanas e da Filosofia para fundamentar epistemologicamente os seus saberes. Se tomarmos, como base, o Plano Político de Curso das LEdoCs, de modo mais específico, a grade curricular das disciplinas, notaremos que as áreas de Geografia, História e Sociologia, por exemplo, avançaram bem mais nesse diálogo, em termos de pesquisa acadêmica, do que a Filosofia. Enquanto as áreas supracitadas ofertam disciplinas que se conectam epistemologicamente com as questões do universo camponês – Geografia Agrária, História Agrária, Sociologia Rural – a “mãe de todas as ciências”, permanece oferecendo reflexões mais generalistas no âmbito do ensino ao ofertar, por exemplo, disciplinas como: Introdução à Filosofia, Ética da Educação, Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem e Introdução à política.

Não estamos afirmando, com isso, que as disciplinas filosóficas de abordagem universalista, em termos de referencial teórico, não são importantes para a formação intelectual e humana dos educadores do campo. Muito pelo contrário, são fundamentais para esse processo. Todavia, o fato de não termos disciplinas na grade curricular do curso na área da Filosofia, que proponham uma aproximação mais consistente com os “problemas do campo” evidencia, em certa medida, que o diálogo interdisciplinar acontece de maneira isolada e tímida.

Apesar da Educação do Campo vir se consolidando como um corpo epistemológico autônomo, a partir do seu diálogo profícuo com as mais diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, no âmbito das pesquisas educacionais realizadas pelos mais diversos(as) pesquisadores(as) das universidades públicas brasileiras, os referenciais teóricos que estabelecem uma interlocução efetiva entre a Filosofia e a Educação do Campo ainda são bastante escassos. Encontramos pouquíssimos artigos, trabalhos monográficos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros que se utilizem de uma abordagem eminentemente filosófica para analisar conceitualmente os problemas de ordem política, social, cultural, estética e ética que os sujeitos do campo

experienciam ao longo da sua trajetória existencial. Mesmo diante do solo fértil que a Educação do Campo nos possibilita cultivar, são poucas as “sementes filosóficas” plantadas pelos intelectuais e acadêmicos da área. O vasto e rico arcabouço teórico que o pesquisador com formação em Filosofia pode utilizar para pensar e repensar a realidade social camponesa no âmbito da formação dos estudantes – a partir dos inúmeros autores, correntes, categorias de análises e visões de mundo – ainda está por florescer nos jardins da Educação do Campo brasileira.

É importante sublinhar que esse diálogo tímido que ainda persiste entre a Filosofia e a Educação do Campo, não possui absolutamente nenhuma relação com a incomensurável relevância que este saber desenvolvido pelos gregos antigos pode vir a oferecer em termos investigativos, seja para fundamentar epistemologicamente os saberes que a Educação do Campo desenvolvem no seu relevante papel social de formar professores para atuar nas mais diversas comunidades camponesas, seja para pensar a realidade social do campesinato brasileiro por intermédio das interpretações de mundo que a Filosofia pode vir a nos oferecer. Não estamos colocando em xeque a pertinência que o conhecimento filosófico possui, e, muito menos, defendendo a asserção de que determinadas correntes e/ou autores da tradição filosófica não aparecem nas pesquisas realizadas entre os estudiosos(as) que desenvolveram uma “relação de amor com a terra”, mas apenas pondo em evidência que as investigações teóricas desenvolvidas pelos(as) filósofos(as) ainda não se fundiram com o *ethos* do campesinato brasileiro de modo consistente, como um corpo de êxito temático da Filosofia da Educação.

Se quisermos construir pontes epistemológicas entre a Filosofia e a Educação do Campo, para que a comunidade acadêmica reconheça a função social do filósofo brasileiro no contexto da formação de professores, é fundamental realizarmos uma apresentação das razões históricas que levaram os pesquisadores da área a se distanciarem do escopo das discussões educacionais. Nesse sentido, este texto foi pensando com base na minha experiência pessoal como pesquisador de Filosofia, que atua como professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, há pouco mais de um ano – e que se encontrou diante da instigante tarefa de produzir aproximações entre a Filosofia e a Educação do Campo no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, mesmo diante da escassez de referencial bibliográfico adequado.

Nesse sentido, utilizo referenciais teóricos da Filosofia e da Educação do Campo de base marxista, apropriando-me, em alguns momentos, de autores da primeira geração da Teoria Crítica, para apresentar a interlocução entre o saber filosófico e os saberes desenvolvidos na Educação do Campo, a partir dos desafios que temos que enfrentar no contexto formativo das LEdoCs. Para fins puramente didáticos, a exposição teórica foi dividida em dois momentos.

Em um primeiro momento, pretendo apontar que a formação tradicional que os filósofos brasileiros recebem nas universidades públicas brasileiras, a nível de graduação, mestrado e doutorado, baseada ainda em análise abstrata e universalista dos conceitos, é uma das razões que mantém os “amantes do saber”, para usar da significação etimológica da palavra filosofia, “eternos iletrados” para com os temas e os problemas da Educação do Campo. Por mais importante que seja essa tradição analítica no campo das pesquisas filosóficas, defendo a asserção de que o deslocamento epistemológico e metodológico no âmbito das pesquisas faz-se necessário se quisermos construir pontes entre a Filosofia e a Educação do Campo, ou mesmo criar uma “filosofia do/no campo”, uma “filosofia da terra”, como uma eixo da Filosofia da Educação brasileira.

Em um segundo momento, pretendo explicitar que a crise epistemológica que a Filosofia enfrentou no final do século XIX até meados do século XX, com a consolidação do positivismo científico e com o surgimento das Ciências Particulares, foi responsável pela “cisão” entre Filosofia e Educação. O que ocasionou, em certa medida, um distanciamento dos filósofos contemporâneos de questões relacionadas ao ensino e a formação de professores, uma vez que, tais questões passaram a ser de “responsabilidade” da Pedagogia e das Ciências Experimentais. Isso produziu uma espécie de hiato entre os pesquisadores, no que diz respeito à contribuição da Filosofia para os cursos de licenciaturas. No Brasil, de modo específico, ainda tivemos um outro fator histórico que contribuiu para isso: a retirada do ensino de Filosofia nas escolas secundaristas durante o período da Ditadura Militar, tanto nas escolas localizadas na zona urbana, quanto na zona rural. Em razão da impossibilidade de que o profissional Licenciado em Filosofia atuasse nas escolas públicas brasileiras na condição de professores, foi se perdendo a necessidade acadêmica de problematizar filosoficamente a formação docente. Esse é outro aspecto que contribuiu para a não interlocução entre Filosofia e Educação do Campo, tendo em vista, que esta última é uma graduação que pretende formar professores e professoras para atuar no campo.

Por fim, a título de considerações finais, apresentaremos alguns apontamentos que – mais do estabelecer defesas contundentes a respeito do percurso e das possibilidades teóricas deste prelúdio dialógico que propomos sob a forma de reflexão – pretende abrir caminhos para a construção das pontes entre a Filosofia e a Educação do Campo, nesse desafiador contexto de formação de professores e professoras para atuar nas escolas do campo.

## **2. PRELÚDIO DIALÓGICO ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CRÍTICA A FORMAÇÃO TRADICIONAL ANALÍTICA AO ENCONTRO COM O MARXISMO**

Os estudos desenvolvidos pela Filosofia do Brasil, quase que em sua totalidade, ainda não resplandeceram sob o céu estrelado das comunidades camponesas. As análises conceituais que os filósofos brasileiros realizam permanecem ofuscadas pela luz artificial dos espaços urbanos. O vasto território da Educação do Campo ainda não foi devidamente explorado e mapeado pelos filósofos. As questões que denunciamos a respeito das contradições políticas e das impertinências sociais analisadas sobre o prisma da filosofia dizem bem mais respeito aos centros urbanos do que ao modo de vida dos povos originários e do campo. Os professores(as) e pesquisadores(as) da área de Filosofia que despertam para tais problemas (eu também faço parte deste grupo) são os que ingressaram nas universidades públicas na condição de docentes para atuarem nos cursos de LEdoC, pois, nos vemos diante da necessidade pedagógica de estabelecermos pontes epistemológicas entre a nossa área de atuação e os fundamentos, os princípios, os problemas, os temas, os pensadores(as) e as questões que dialogam com o universo teórico e prático das LEdoCs, independentemente da ênfase do curso ser em Ciências Humanas, Ciências da Natureza ou em Linguagens e Artes.

Arisco dizer, inclusive, que muitos dos que estão acompanhando a linha de raciocínio que apresento neste artigo são colegas de profissão que precisam se apropriar dessa relação entre Filosofia e Educação do Campo, em razão de estarem prestando um concurso público para atuarem como professores da LEdoC, ou, mesmo, de docentes que começaram a lecionar no curso e estão à procura de referencial teórico introdutório que estabeleça essa relação interdisciplinar entre as áreas, pois

[...] a educação do campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 221).

A provocação realizada não possui a pretensão de emitir um juízo de valor a respeito do desconhecimento dos filósofos(as) frente às questões camponesas, mas de explicitar que as conexões entre os saberes filosóficos e os saberes trabalhados nos cursos da Educação do Campo precisam ser construídos, se quisermos mostrar a relevância social da filosofia para as Licenciaturas em Educação do Campo. Precisamos criar uma “Filosofia da Terra”, isto é, uma abordagem filosófica do/no campo com base na multiplicidade de referenciais da tradição filosófica. Não é mais aceitável esse distanciamento entre a Filosofia e a Educação do Campo, se trabalharmos com a tese de que a Filosofia deve mostrar o seu comprometimento social com as transformações

educacionais nos mais diversos espaços. Assim, o questionamento que precisamos realizar, diante dessas considerações iniciais, é o seguinte: Por que os filósofos brasileiros permanecem alheios às discussões educacionais da Educação do Campo? Esse distanciamento não teria relação com uma formação tradicional a nível de graduação, mestrado e doutorado, a que o estudante de Filosofia é submetido?

Como as perguntas acima sugerem, a primeira razão desse distanciamento entre Filosofia e Educação do Campo diz respeito ao próprio processo de formação que os filósofos(as) brasileiros(as) são submetidos(as) nas universidades públicas em nosso país. Em geral, os pesquisadores e pesquisadoras de Filosofia centram-se no estudo das correntes e/ou autores clássicos. As análises teóricas ficam circunscritas à própria produção intelectual do conhecimento da área de concentração com base na exegese de textos clássicos da História da Filosofia e de seus comentadores mais renomados numa abordagem de análise conceitual. Basta catalogarmos os inúmeros grupos de estudos vinculados à Associação Nacional de Professores de Filosofia (ANPOF), para constatar que as pesquisas desenvolvidas em nossa área, em sua maioria, transformam os pesquisadores em especialistas de um determinado pensador.

Transformamo-nos, em “porta vozes” da filosofia platônica, aristotélica, cartesiana, kantiana, schopenhaueriana, nietzschiana, foucaultiana, apenas a título de ilustração, e passamos a dialogar com os membros da “tribo”<sup>4</sup> da qual fazemos parte, pois,

[...] embora essa tendência das pesquisas tenha promovido um aumento do rigor conceitual na abordagem da educação no pensamento dos filósofos, ela tornou essa metodologia excessivamente próxima aos procedimentos da Filosofia se restringindo somente a estudos de determinados autores e escolas filosóficas. (PAGNI, 2014, p. 774)

O pensamento desses importantes autores mencionados acima acaba ficando “enclausurado” nos “dialetos” que criamos nas conversas “privadas” com os nossos pares especialistas. Ao analisar esse movimento, Gontijo (2017, p. 05) assinalou que:

<sup>4</sup> Não estamos desconsiderando as imensas contribuições que foram e são desenvolvidas pelos filósofos(as) brasileiros(as) a partir desta dinâmica de pesquisa. Nosso propósito aqui, consiste apenas em explicitar que essa abordagem em específico possui limitações no que se refere à proposta de interlocução que estamos a propor neste texto. As Ciências Humanas, de um modo geral, já realizaram esse movimento de aproximação com a Educação do Campo. Basta analisarmos as disciplinas que compõem o fluxograma das LEdoCs para constatar que esse diálogo já vem sendo construído pela História, Geografia e Sociologia, por exemplo. Disciplinas como Geografia Agrária, História Rural, Sociologia Rural trabalham com esse diálogo, do ponto de vista teórico. Não encontramos disciplinas de Filosofia com essa especificidade no fluxograma, embora seja completamente possível pensarmos em tais especificidades, a partir dos autores clássicos da Filosofia. Para uma análise mais detalhada das disciplinas ofertadas, conferir o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das LEdoCs da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do campus de Bom Jesus, formulado de 2013, bem como, o PPC da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), elaborado no ano de 2019.

Os pesquisadores e pesquisadoras em filosofia ficam voltados para a produção própria do conhecimento na área, investigando autores e temáticas sobre os quais são ou pretendem ser especialistas. Sempre há algo mais a pesquisar, socializar e publicar sobre suas próprias investigações e isso costuma concentrar as suas atenções.

Esse modelo de pesquisa baseado em uma formação tradicional acaba “engessando” as reflexões filosóficas que realizamos com base na verticalização de um determinado tema e/ou autor, pois esse modelo limita e dificulta um diálogo interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia e a Educação do Campo, por exemplo. E, por mais pertinente que sejam todas as abordagens e correntes filosóficas, nós, pesquisadores da área, corremos o risco de irmos deixando de dialogar com o mundo “de carne e osso” que vivemos, pois inconscientemente vamos adotando uma abordagem *a-histórica*, puramente *idealista e universalista* dos problemas que resolvemos direcionar o nosso olhar no âmbito da pesquisa. Este é, inclusive, um problema que perpassa a formação do professor de Filosofia e, em algum momento, essa questão vai e precisar ser posta para debate entre os filósofos, muito embora, os docentes vinculados ao departamento de Educação já o façam.

O fato é que os recortes e escolhas metodológicas que realizamos na condição de pesquisadores – que instigam o exercício do nosso pensar diante da nossa relação com o mundo – muitas vezes, vão reduzindo a realidade em “meras” categorias de análises, em objetos de estudos, em “cálculos matemáticos”. A leitura realizada pela primeira geração da Escola de Frankfurt, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Walter Benjamin é muito pertinente ao reconhecer que reduzimos o conhecimento à técnica. Na célebre obra *Dialética do Esclarecimento*, por exemplo, publicada originalmente em 1947, encontramos a asserção de que “à técnica é a essência deste saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 20). Vamos nos alienando nas abordagens formais que os recortes teóricos que realizamos nos impõem, e esquecemos que as pesquisas precisam estar em conexão com as especificidades e os contextos históricos que estamos inseridos e que a Filosofia precisa cumprir a sua função social.

Desse modo, se estivermos realmente dispostos a estabelecermos uma aproximação entre a Filosofia e a Educação do Campo, no âmbito da pesquisa e do ensino, é fundamental que os filósofos(as) brasileiros(as) se desprendam de uma abordagem metodológica conectada à Filosofia Analítica, que segue, em certa medida, o positivismo de Auguste Comte, e se conectem efetivamente com uma Epistemologia da História<sup>5</sup> que, por sua vez, reconhece a Filosofia não

---

<sup>5</sup> A epistemologia histórica que estamos mencionando nesse texto possui como inspiração teórica o projeto gnosiológico do filósofo francês Gaston Bachelard, na medida em que a produção do conhecimento filosófico deve levar em consideração os aspectos lógicos, ideológicos e históricos de uma determinada realidade. Em sua perspectiva,

apenas como um saber puramente teórico frente aos objetos de estudo que analisa do ponto de vista linguístico, mas como um corpo de conhecimento crítico que fundamenta a nossa prática social no mundo, a partir das especificidades materiais e históricas para um entendimento da realidade, assim como anunciou o velho Marx. Não se trata de reduzir a interlocução entre Filosofia e Educação do Campo a um único paradigma epistêmico no âmbito das pesquisas acadêmicas, pois há inúmeras possibilidades igualmente validadas nesse esforço de aproximação entre as áreas, mas apenas de ressaltar a viabilidade deste método com base nas próprias pesquisas realizadas pela Filosofia no âmbito da Educação.

Uma Filosofia que pretende se colocar a serviço das lutas camponesas deve se vincular a um paradigma educacional que reconheça a escola como um espaço de transformação social. Daí sugerirmos, do ponto de vista metodológico, o distanciamento em relação à Filosofia Analítica, que se vincula a uma concepção mais tecnicista da Educação, e uma aproximação com as epistemologias que possuem o materialismo histórico marxiano como ponto de partida. Afinal de contas, o compromisso ético-político dos educadores que se vinculam ao marxismo é a transformação radical da sociedade, e não apenas o seu progresso. Inclusive, entre os anos 70 e 80, nós temos um importante esforço dos filósofos brasileiros em problematizar a Educação sob a ótica marxista. Segundo Tomazetti (2003, p. 232):

A aproximação da Filosofia Analítica com a concepção tecnicista de educação, embora estejam vinculadas apenas pela filiação dos mesmos pressupostos, marcou de forma negativa no campo educacional quaisquer referências ou estudos a esta corrente filosófica. Contudo, a rejeição ao tecnicismo (e conseqüentemente à Filosofia Analítica) promoveu uma mudança no discurso educacional, sobretudo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que encontrou no marxismo seu principal suporte como a justificativa contra a influência tecnicista na educação. Com isso, a Filosofia Analítica da Educação, antes mesmo de ser conhecida em suas bases, foi recusada por estar apenas preocupada como a linguagem educacional e não com mudanças na educação, em um momento em que se buscava realizar uma transformação da sociedade brasileira.

Esse direcionamento teórico que propomos, com base no materialismo histórico marxiano – independentemente da multiplicidade de correntes filosóficas que possuem os escritos do autor de *O capital* como fonte de inspiração –, que foi proposto pelos filósofos brasileiros entre a década de 70 e 80, contribuiu, inclusive, para a reaproximação da Filosofia da Educação com a

---

não faz sentido pensarmos em formas *a priori* do conhecimento, como fará praticamente toda a tradição racionalista e idealista da modernidade, que tenta explicar o mundo a partir de categorias abstratas e universais, pois “O método filosófico deve, portanto, promover para cada objeto de conhecimento uma experiência individualizada, que se coloca no próprio objeto e não busca analisá-lo em função de algo já dado. Por isto Bergson defende como necessário a renovação incessante da experiência, à qual se associam intuições também renovadas” (PINTO, 2017, p. 43).

Pedagogia. Entre os pesquisadores brasileiros que realizaram esse esforço, podemos destacar Durmeval Trigueiro Mendes, autor de *A Filosofia da Educação brasileira*, publicado em 1983; Demerval Saviani com os seus livros *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, de 1980, e *Escola e Democracia*, de 1983; Moacir Gadotti com o seu escrito *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, de 1980; Carlos Alberto Jamil Cury, que, entre várias obras, escreveu: *Educação e contradição*, de 1985; bem como, Antônio Joaquim Severino, que publicou: *Educação, Ideologia e contra ideologia*, em 1986.

A esse respeito ainda, Silvio Gallo (2017, p. 170) afirmou que “a influência do marxismo no pensamento educacional, nas décadas de 1970 e 1980, deve ser contextualizada no âmbito do forte apelo da teoria da libertação nos meios acadêmicos brasileiros neste período”. Parte expressiva destes trabalhos tinha como propósito responder, em certa medida, ao pessimismo educacional que pairou sobre os pensadores europeus dos anos 60 que, ao reconhecerem as instituições escolares como um “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1985), deixaram de acreditar no potencial emancipador das instituições escolares. Na perspectiva dos pensadores marxistas brasileiros, é possível encontramos, mesmo diante das contradições do capitalismo, alternativas para pensarmos na Educação Escolar como um veículo de transformação da sociedade brasileira. Trata-se de restaurar a esperança na Educação sob bases teóricas que se desprendam de uma abordagem tradicional como a Filosofia realizou ao longo da modernidade. Assim, acreditamos que o caminho percorrido pelos filósofos(as) brasileiros(as) sob o prisma do materialismo histórico, nesses últimos 40 anos, com o intento de reaproximar a Filosofia da Educação da Pedagogia, possa servir como ponto de partida para construirmos as pontes epistemológicas da Filosofia com a Educação do Campo.

Estamos sugerindo esse percurso em razão de Marx e as correntes marxistas serem um referencial teórico basilar nos estudos teóricos realizados pelos pesquisadores e pesquisadoras em Educação do Campo. Podemos confirmar essa linha de pensamento nas palavras de Caldart (2009, p. 37):

Uma chave metodológica para interpretação do percurso e da situação atual da Educação do campo, orientando-me por dois pressupostos teóricos bem antigos, do nosso velho camarada Marx: o primeiro é o de buscar compreender o ‘movimento’ e os ‘aspectos contraditórios’ do real, muito mais do que afirmar e repetir obstinadamente princípios abstratos (Lefebvre, 1981), o que me parece ainda mais importante se o que pretendemos é justamente tomar posição diante de questões relacionadas à transformação da realidade. E o segundo é o da crítica como perspectiva metodológica ou como guia da interpretação teórica.

Aliás, se analisarmos filosoficamente os princípios que dão sustentação à Educação do Campo, veremos que um dos seus propósitos contra-hegemônico é fazer “ruir” o capital por

dentro, pois a formação intelectual do licenciado dessa área é indissociável idealisticamente da sua responsabilidade social para como o fortalecimento da cultura camponesa, da auto-organização do campesinato brasileiro, bem como, da incessante luta por uma educação que reconheça as especificidades e diferenças do modo de vida dos povos do campo em todas as suas dimensões e nuances, em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais, pois não podemos esquecer que “educar é valorizar certos valores” (PERISSÉ, 2008, p. 37). Devemos nos desprender da ideia de que existe uma educação neutra e/ou imparcial. Todo curso de licenciatura precisa ter de maneira bem definida o seu *telos*, para se utilizar de uma terminologia aristotélica, isto é, uma finalidade educativa bem constituída para que o currículo do curso seja pensado com base neste determinado fim.

É importante que tenhamos em mente que as disciplinas que são ofertadas nos cursos de LEdoCs devem estar em diálogo permanente, seja para reafirmar certos valores ou denunciar a impertinência dos mesmos na sua contradição dialética com o capital, com o modo de vida dos povos originários e das comunidades camponesas. A Educação do Campo não se destina a formar professores e professoras para atender às demandas do mercado, pois reconhece a função social das escolas para o fortalecimento e emancipação dos sujeitos do campo. De acordo com Molina; Jesus (2004, p. 63), uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”.

A ideia não é fazer da escola um espaço para a reprodução ideológica da classe dominante, mas assumir um papel transgressor desta ideologia ao “contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza” (GADOTTI, 2004, p. 280). E, nesse sentido, é fundamental que os pesquisadores da área da filosofia do Brasil não se furtem dos debates realizados pela Pedagogia, pensada aqui como Ciência, bem como, pela Educação do Campo.

### **3. DA CRISE EPISTEMOLÓGICA DA FILOSOFIA AO SEU REPOSICIONAMENTO NO DEBATE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**

Um outro aspecto que dificulta a interlocução entre Filosofia e Educação do Campo que é digno de nossa atenção é o descrédito que a Filosofia da Educação, pensada aqui como disciplina que compõe a grade curricular dos Fundamentos da Educação no contexto das Licenciaturas, sofreu na primeira metade do século 20 no Brasil. Essa crise, que a disciplina responsável por problematizar a complexidade dos fenômenos educativos sob a ótica da Filosofia sofreu (questões que envolvem os paradigmas educacionais, currículo, método, material didático, formação de

professores, ensino, entre outros problemas que envolvem a Educação) é reflexo da própria instabilidade epistemológica que a Filosofia enfrentou com o surgimento das Ciências Particulares (Sociologia, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia) no século XIX e com a consolidação do positivismo científico no âmbito das pesquisas.

Como as reflexões produzidas pelos filósofos ao longo da história da humanidade a respeito do ideal de formação cultural privilegiaram, de um modo geral, uma abordagem universalista e essencialista dos problemas educativos, foi se criando um consenso na comunidade acadêmica contemporânea de que os estudos a respeito da complexidade dos fenômenos educativos deveriam seguir o paradigma da ciência positivada ao invés das bases teóricas produzidas pela Filosofia. Os filósofos não estavam mais certos do seu lugar e do seu papel no debate contemporâneo nesse momento de crise da filosofia e “coroamento” da Ciência. É por essa razão que Aguiar; Weller (2016, p. 02), em seu artigo intitulado *Filosofia da Educação no Brasil: a trajetória de uma disciplina e sua constituição como campo de pesquisa*, assinalaram que “a oposição entre filosofia e ciência é um fenômeno mais recente. Só na metade do século XIX é que se iniciam as tentativas de se diferenciar um discurso científico sobre a educação de um discurso generalista e totalizante sobre a educação: o discurso filosófico sobre educação”.

Ainda a esse respeito, Cambi (1999) sublinhou que é sobretudo o positivismo, como novo paradigma científico, que delineia o modelo de ciência ao qual a Pedagogia deve adequar-se: uma ciência fortemente ideológica, produtora de “progresso” e em contínua evolução, sem resíduos metafísicos e inteiramente experimental, que trabalha nessa área, sobretudo, através dos princípios-guia do evolucionismo e da sociologia positiva de Durkheim. Devemos ter em mente também que, antes mesmo da consolidação das Ciências Particulares no século XIX, quando as fronteiras entre Filosofia e Ciência ainda não estavam bem demarcadas, havia uma estreita ligação entre as práticas educacionais com a ética, sendo a própria Pedagogia considerada como um ramo da filosofia prática. Parte expressiva da tradição filosófica moderna, por exemplo, escreveu tratados sobre educação alinhados a essa perspectiva moral. Obras clássicas como *Emílio ou sobre a Educação* de Rousseau ou mesmo, *Sobre a Pedagogia*, de Kant, apenas a título de ilustração, são testemunhos de que essas análises filosóficas a respeito da formação humana se preocupavam com a educação moral dos indivíduos.

Entretanto, no momento em que a Pedagogia passou a ser classificada como uma “ciência experimental”, orientada agora pelas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais empíricas, distanciando-se assim de abordagem tradicional e normativa da Educação, a Filosofia acabou ficando deslocada no debate promovido no âmbito da formação intelectual e moral dos seres, pois “a reflexão filosófica sobre a educação, compreendida até então como uma Pedagogia Geral,

passou a ser considerada menos importante do que uma reflexão científica sobre educação com a emergência das ciências da educação como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia” (AGUIAR; WELLER, 2016, p. 04).

Se pensarmos nos movimentos filosóficos que surgiram na década de 20 na Europa, como a fenomenologia hermenêutica de Heidegger, o empirismo lógico do Círculo de Viena, as teorias neokantianas, o marxismo humanista de Lukács, bem como, os escritos da primeira geração da Escola de Frankfurt, veremos que foram estas duas últimas correntes, em certa medida, que abriram caminho para que o diálogo entre a Filosofia da Educação e a Pedagogia fosse gradativamente sendo reestabelecido sob bases epistemológicas não tradicionalistas e inspiradas no materialismo histórico marxiano. A Filosofia foi realizando um duplo movimento, a saber: reavaliar as suas bases epistêmicas para reaver o seu lugar no debate educacional contemporâneo, bem como, mostrar que a Educação não poderia ser reduzida a uma ciência empírica experimental, como idealizava a ciência positiva da época.

A Filosofia foi se reconstruindo ao logo das décadas seguintes (no Brasil, como mencionamos, esse movimento vai se fortalecer entre os anos 70 e 80 com os pesquisadores brasileiros marxistas) nessa interlocução com a Educação, a partir das críticas contundentes ao positivismo, pois não havia por parte desta última, um interesse em transformar a realidade, mas apenas em compreender sociologicamente o seu funcionamento em nome da ordem e do progresso. Uma Filosofia da Educação que possui a pretensão de ser “crítica” não deve apenas procurar compreender abstratamente as leis gerais que explicam o funcionamento do tecido social, mas deve se comprometer em transformá-la, afinal de contas:

Ao nos contrapormos ao ensino tradicional, estamos, em primeira instância – se esta contraposição pretende ser crítica –, fazendo a crítica à ciência positivista tão cara aos manuais escolares. Portanto, uma transformação efetiva na educação requer a formulação de um conhecimento crítico articulado a uma experiência que possa romper com a ética conformista do positivismo que está a serviço da descoberta das leis que regem a sociedade, sem, contudo, almejar a sua transformação. (BATISTA, 2000, p. 189)

Trata-se de procurar seguir a provocação deixada por Marx (1986, p. 08) nas *Teses sobre Feuerbach*: “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras; a questão é mudá-lo”. Nesse sentido, uma educação baseada nos princípios de ordem e progresso positivistas não irão realizar as transformações educacionais necessárias que almejamos, enquanto educadores na construção de um mundo mais justo do ponto de vista econômico e social. É por isso que os princípios norteadores da Educação do Campo, que procuram reconhecer a função social das escolas do campo, são, em certa medida, anti-positivista, pois “a educação do campo,

fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica” (CALDART, 2009, p. 42).

Desse modo, uma Filosofia que pretende efetivamente fundamentar e ampliar o escopo das reflexões campesinas, em confluência com as pesquisas sociais e empíricas realizadas no campo, precisam se colocar contrárias ao positivismo como paradigma científico, político, social e econômico. A Teoria Crítica desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt, por exemplo, se constitui como um bom referencial produzido pela Filosofia que pode contribuir no diálogo com a Educação do Campo, em prol de uma educação emancipatória.

No famoso artigo de Max Horkheimer (1895-1973) intitulado *Teoria tradicional e Teoria Crítica*, publicado em 1937, podemos verificar que teoria e ação social, conhecimento e prática são instâncias indissociáveis se assumirmos o compromisso ético de transformação social. Podemos confirmar essa linha de pensamento em um trecho do artigo supracitado:

A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1991, p. 69)

Uma transformação efetiva, que tenha como princípio filosófico a emancipação da sociedade por intermédio da Educação, defendem os frankfurtianos, precisa partir de um conhecimento crítico articulado com a experiência que possa romper com a ética conformista da filosofia tradicional e do positivismo, pois uma pedagogia orientada sob esse viés acabaria se colocando a serviço da ordem e do progresso educacional, sem, todavia, almejar a sua transformação efetiva do ponto de vista social. Não podemos perder de vista, como muito bem assinalou Adorno (1995, p. 197), uma “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”.

Essa crise que a Filosofia e, por conseguinte, a Filosofia da Educação, atravessaram a partir do fortalecimento da ciência positivista produziu impactos profundos no âmbito das pesquisas acadêmicas, e, de modo mais específico, na relação da Filosofia com a Educação e o ensino. Embora tenhamos descrito que esse movimento de reformulação epistemológica da Filosofia, bem como, da Filosofia da Educação tenha gradativamente acontecido no mundo no transcorrer do século XX (no Brasil, nos anos 70 e 80) não podemos deixar de pontuar que a tradição de pesquisa em Filosofia permanece enxergando a complexidade dos fenômenos educativos como “problemas de segunda ordem” ou como questões de “natureza técnica” próprias

da Pedagogia. A tradição filosófica no âmbito da pesquisa, exceto os professores de Filosofia que atuam nos Departamentos Educação, não enxergam a preocupação com a formação de professores e com o ensino como uma atribuição da Filosofia.

Análises conceituais relativas à metafísica, a teoria do conhecimento ou a filosofia da linguagem, possuem bem mais prestígio para alguns filósofos(as), do que os estudos relacionados aos conceitos, aos princípios, as práticas e metodologias no contexto da formação de professores(as). Por mais que a relação entre Filosofia e Pedagogia hoje seja diferente da que estamos descrevemos compactamente durante a primeira metade do século passado, esses juízos de valor externalizados pelos próprios colegas nos corredores entre os(as) alunos(as), dificulta que a Filosofia amplie os seus eixos investigativos a respeito desta questão, como, por exemplo, a Educação do Campo. Como já mencionei na introdução do texto, precisamos criar uma “Filosofia da Educação do Campo”, uma “Filosofia da Terra”. O conjunto de referenciais teóricos presentes na Filosofia que podem auxiliar a Educação do Campo a expandir o seu espectro de discussão no contexto de formação de professores das LEdoCs é amplo, embora o diálogo seja tímido, pelas razões que já foram expostas.

Uma outra questão digna da nossa atenção, para compreendermos ainda mais esse distanciamento da Filosofia das questões educacionais, diz respeito ao próprio debate tardio dos pesquisadores da área referente ao ensino de Filosofia no Brasil. Por mais que as graduações em Filosofia nas universidades públicas sejam, no geral, destinadas à formação de professores(as); os Departamentos de Filosofia, em sua maioria, ainda trabalham como se o alunado estivesse em um curso de Bacharelado<sup>6</sup>. Isso explica, em partes, o porquê de os professores da nossa área possuírem dificuldades práticas de tonar o conhecimento filosófico atrativo para os “não filósofos”, independentemente de atuarmos como educadores no Ensino Médio ou em cursos de graduação em outras áreas. Muito filósofos acabam reproduzindo, de modo quase que inconsciente, a prática de um professor ou professora da época da graduação que eles tomaram como modelo de inspiração pedagógico, sem se atentar que precisamos levar em consideração o público para o qual iremos lecionar. No contexto da Educação do Campo, as práticas pedagógicas, os métodos, devem ser repensados em razão das especificidades do curso e da Pedagogia da Alternância<sup>7</sup> adotada pelas LEdoCs.

---

<sup>6</sup> Existe uma dissonância entre o discurso filosófico da formação universitária em relação à prática escolar na educação média, por exemplo. A formação do licenciado na área de Filosofia é uma espécie de apêndice da formação rígida do bacharel. A figura do professor, de um modo geral, sempre foi secundarizada, se estabelecermos uma comparação com a imagem do pesquisador. Além disso, muitos de nós, professores e professoras em Filosofia, só vamos gradativamente nos dando conta deste problema à medida em que vamos exercitando a docência nos mais diversos espaços educativos. Para uma discussão mais pormenorizada dessa temática, ver Perencin (2017).

<sup>7</sup> Entender, em linhas gerais, no que consiste a Pedagogia da Alternância é um requisito obrigatório para compreendermos o funcionamento das Licenciaturas em Educação do Campo. De maneira bastante simplificada,

Esse problema, inclusive, é muito bem abordado no livro do Rodrigo Gelamo cujo subtítulo expressa bem o ponto em discussão: “*o que faz o filósofo quando o seu ofício é ensinar filosofia?*”. O questionamento parte da constatação de que os cursos de Filosofia não se preocupam com a dimensão do ensino, pois “apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a futura atividade docente” (GELAMO, 2009, p. 20). Se o ensino se torna um problema até mesmo para atuarmos em nossa própria área de formação, em razão do próprio curso não se preocupar efetivamente com o nosso exercício enquanto docentes, fica fácil entender o porquê de os professores de Filosofia desconhecerem discussões teóricas relacionadas à Educação e ao ensino, das abordagens mais tradicionais às mais recentes, como a Educação do Campo.

Essa ausência na produção de pensamento filosófico sobre a formação docente na tradição universitária é resultado desse distanciamento dos pesquisadores da área com a Educação, pois nos furtamos de problematizar o ensino de Filosofia sob o vasto referencial teórico da própria Filosofia. Por mais contraditório que pareça ser esta asserção, os filósofos, em sua maioria, ainda não aprenderam a problematizar o ensino de Filosofia filosoficamente. A preocupação aparece quando passamos a experienciar a difícil tarefa de ensinar, seja para os estudantes do Ensino Médio, seja para o alunado de outras licenciaturas e/ou bacharelados. Gostaria de pontuar ainda que, embora tenha consciência que a discussão a respeito da formação de professor e o debate sobre o ensino de Filosofia sejam, a rigor, diferentes no âmbito da pesquisa, estou abordando tais temáticas indistintamente, neste texto, por acreditar que esse distanciamento da Filosofia em relação à Educação e o ensino acentua-se ainda mais por uma razão histórica, digna de destaque: a retirada do ensino de Filosofia do currículo das escolas secundaristas no período da Ditadura Militar no Brasil.

No texto: *Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de Filosofia: entre tecnicismo e subversão política*, Costa; Subtil (2016, p. 30) fazem um regaste historiográfico da retirada legal do ensino de Filosofia ao afirmarem que “o Golpe Militar no Brasil protagonizou uma série de mudanças e reformas. Em se tratando do ensino de filosofia, a partir do ano de 1964, permanece como disciplina optativa, seguindo alterações da Lei n. 4.024 (1961), continuando assim até o ano de 1971, quando foi excluída do currículo e proibida de ser ensinada nas escolas”. Sabe-se que a substituição do ensino de Filosofia, em termos curriculares, pela Educação Moral e Cívica teve como propósito

---

podemos dizer que se trata de uma “metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 227). No contexto das LEdoCs, essa metodologia é pensada a partir do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

político retirar o caráter “subversivo” e “contestador” da disciplina, na sua acepção mais comum, para substituí-la por outra que atendesse aos interesses ideológicos do Estado nesse contexto em que buscou-se suprimir a liberdade de pensamento e expressão.

Tratava-se de opção explícita para que as possibilidades reflexivas e de análise da realidade e da vida política do país deixassem de existir e, em seu lugar, fossem estabelecidas disciplinas escolares voltadas muito mais à catequese e alienação dos estudantes, inseridas nos supostos valores morais, religiosos e de amor à pátria, [...]. (COSTA; SUBTIL, 2016, p. 31).

Em termos políticos e legislativos, a filosofia foi “silenciada” dos espaços educacionais da educação secundarista, seja nas escolas localizadas na zona urbana, seja na zona rural. O distanciamento da Filosofia em relação à Educação, que já acontecia pelas razões expostas anteriormente, verticalizou-se ainda mais com a implementação do Governo Militar no Brasil, pois, como se sabe, o modelo educacional implementado nas escolas públicas durante esse período não visava, em nenhuma hipótese, a contestação do *status quo*. Isso aprofundou as desigualdades sociais e o acesso à educação da classe trabalhadora, sejam os trabalhadores das “fábricas” ou os camponeses que, nesse momento histórico, estavam na luta política para a construção das escolas destinadas aos sujeitos do campo. O fato é que, para a classe trabalhadora, era oferecida uma educação tecnicista para atender as demandas do capital. Analisando esse contexto historiográfico relacionada ao ensino, Saviani (2007, p. 365) destacou que “a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação”.

Por esse motivo, a Filosofia ficou muito circunscrita ao ambiente universitário. Se, do ponto de vista teórico, não havia mais a necessidade de problematizar o material didático, metodologias, abordagens do ensino em termos filosófico-pedagógicos no contexto da pesquisa universitária, por conta da sua ausência no ensino secundarista; do ponto de vista prático, os profissionais da área deixaram de frequentar efetivamente “chão” das escolas públicas brasileiras, por estarem politicamente proibidos de exercer o ofício de educador na sua área de formação. Embora houvesse muita resistência por parte dos educadores brasileiros e dos movimentos sociais, durante todo o período de Ditadura Militar no Brasil, em defesa da democracia, em defesa da educação e, conseqüentemente, em defesa do ensino de Filosofia, as lacunas e estragos deixados neste período a sociedade, a Educação e a Filosofia são inestimáveis para a Educação e para a pesquisa em Filosofia.

Do ponto de vista político e legislativo, o silêncio da Filosofia durou exato quarenta e dois anos. No Brasil, a volta do ensino de Filosofia durante os três anos do Ensino Médio foi o resultado, segundo Sardá (2018, p. 189), de:

[...] uma resolução, submetida em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de tornar obrigatório nesse contexto o ensino da Filosofia e da Sociologia. Em 2 de junho de 2008, uma lei foi criada com esse objetivo: a Lei Federal nº 11.684/08, que tornou definitivamente obrigatório o ensino dessas disciplinas em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Essa reinserção da Filosofia nas escolas, contribuiu, em certa medida, para que a relação entre Filosofia, Educação e Ensino voltasse a ser rediscutida nos fóruns e organizações da área em função do tardio retorno dos profissionais da área, sob o amparo legal, às instituições escolares, sejam elas públicas e privadas no Ensino Médio.

Mesmo diante das crises epistemológicas que a Filosofia enfrentou e desse período de seu silenciamento nos espaços educativos, muitos esforços no âmbito da pesquisa já foram realizados para recolocar a Filosofia da Educação no debate acerca do ensino e da formação de professores, seja no contexto da atuação dos filósofos nas escolas do Ensino Médio, seja diante das contribuições que a Filosofia pode oferecer para as mais diversas licenciaturas que atuamos como docentes e pesquisadores. O que precisamos é ampliar o eixo investigativo da Filosofia da Educação na sua interface com as especificidades presentes nas LEdoCs.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que tenha ficado claro, para todos que acompanharam a linha de raciocínio que foi desenvolvida no decorrer desta produção textual, que as reflexões que apresentamos aqui tinham um duplo propósito, a saber: o de evidenciar as razões que explicam o tímido diálogo que ainda persiste em se manter entre a Filosofia e a Educação do Campo, no âmbito da pesquisa e do ensino, bem como, o de apontar as possibilidades epistemológicas e metodológicas que podem ser úteis na construção das pontes entre ambos os saberes. Acredito que este diálogo interdisciplinar se torna urgente, tendo em vista que as reflexões filosóficas produzidas a respeito da Educação, da formação de professores e do ensino pode contribuir na formação humanística dos estudantes das LEdoCs.

Mas, para que a Filosofia consiga mostrar a sua incomensurável relevância social no contexto formativo dos professores que irão atuar nas escolas do campo, é fundamental que os filósofos brasileiros reconheçam o seu desconhecimento frente às questões campesinas, bem como,

se coloquem na posição de peregrinos dos caminhos percorridos historicamente pelos mais diversos sujeitos do campo. Precisamos passar literalmente por uma experiência formativa que nos possibilite conectarmo-nos antropológicamente com os problemas, com os valores, com os saberes e com a cultura dos povos do campo. É fundamental adquirirmos a clarividência filosófica de que o surgimento das LEdoCs surgiu da necessidade de se pensar em um paradigma educacional que respeite e valorize o modo de vida dos agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, comunidades quilombolas nas suas especificidades e diferenças, bem como, contribua para a emancipação do campesinato na sua relação econômica com a terra. Qualquer reflexão teórica que se coloque a serviço da Educação do Campo, diante da desafiadora tarefa de formar professores e professoras para atuarem nas escolas do campo, precisa se apropriar em um arsenal teórico que dialogue com as lutas e as especificidades do modo de vida dos camponeses.

Porém, é exatamente neste ponto que encontramos o primeiro indício de que o diálogo entre a Filosofia e a Educação do Campo precisa ser melhor estabelecido, pois quando analisamos as disciplinas da área filosófica que aparecem no fluxograma dos cursos de LEdoC, percebemos que as ementas e os objetivos propostos são bastante generalistas. Disciplinas como: Introdução à Filosofia, Ética e Educação, Filosofia da Educação ou Filosofia da Linguagem, por exemplo, embora importantíssimas para a formação dos estudantes da LEdoC, pouco dialogam com o universo investigativo das questões campesinas. Assim, aponto como necessário pensarmos em disciplinas e referenciais teóricos que problematizem filosoficamente o mundo a partir do universo investigativo dos pesquisadores da Educação do Campo. Pensarmos aqui efetivamente em caminharmos na direção da construção de uma “Filosofia do/no Campo”, de uma “Filosofia da Terra”, como sugerido na introdução deste texto. Mas, para que possamos problematizar a Educação do Campo sob o prisma da Filosofia, é importante compreendermos as razões que inviabilizam os filósofos a dialogarem com questões relacionadas à Educação e ao ensino no contexto da formação de professores, sejam eles licenciados na própria Filosofia ou em Educação do Campo.

A primeira razão deste entrave é a própria formação tradicional que os filósofos brasileiros são submetidos a nível de graduação, mestrado e doutorado nas universidades públicas brasileiras. Somos “treinados” para nos tornarmos especialistas de um determinado tema e/ou autor clássico da Filosofia. Estabelecemos análises conceituais sobre os sistemas filosóficos construídos por Descartes, Kant, Hume, Hegel, Schopenhauer e Nietzsche, por exemplo, e dialogamos apenas como os pesquisadores da nossa “tribo”. A tradição filosófica e outras áreas, muitas vezes, não são contempladas. Essa abordagem metodológica, circunscrita à análise de conceitos acaba, por vezes, desprezando-se dos aspectos lógicos, históricos e ideológicos dos problemas que resolvemos

tornar objeto de estudo. Além disso, muitas universidades públicas brasileiras ainda oferecem esse tipo de formação tradicional baseado no modelo de pesquisa analítico. Esta é uma autocrítica que nós, filósofos brasileiros, precisamos realizar a nossa própria área se quisermos ampliar o escopo de discussão e mostrarmos a relevância social da Filosofia para os espaços que ela não ocupou.

A segunda razão desse distanciamento da Filosofia em relação à Educação do Campo, o qual, do ponto de vista histórico, explica o porquê das universidades públicas brasileiras manterem esse modelo de formação tradicional e de pesquisa analítica, diz respeito à crise epistemológica que a Filosofia enfrentou em meados do século XX com o fortalecimento da Ciência Positivista e o surgimento das Ciências Particulares. As reflexões produzidas pela Filosofia no contexto mais amplo da Educação, por exemplo, começaram a perder espaço para a História, Sociologia, Biologia, Psicologia, uma vez que naquele momento a Pedagogia estava querendo se firmar como uma ciência experimental. Já a Educação, que sempre fora vista como um ramo prático da Filosofia Moral, desde a Antiguidade Clássica até o fim da Modernidade, naquele momento “desprendia-se” da Filosofia e se vinculava a concepções científicas.

Muito embora tenham ocorrido movimentos internos entre os filósofos de reavaliação das bases epistemológicas para recolocar a Filosofia no debate contemporâneo – as correntes marxistas realizaram aqui um esforço hercúleo – esse distanciamento entre Filosofia e Educação produziu impactos no que diz respeito ao interesse da tradição filosófica acadêmica nos eixos temáticos que fazem parte da discussão educacional. A Filosofia foi gradativamente se furtando de problematizar filosoficamente o ensino e a formação de professores, como se estes assuntos fossem de competência da ciência da Educação. No Brasil, como procuramos explicitar, tivemos ainda um acontecimento histórico que agravou ainda mais essa postura “alheia” da Filosofia em relação à Educação e ao ensino: a retirada da disciplina de Filosofia da grade curricular do Ensino Médio durante o período da Ditadura Militar.

Os filósofos brasileiros ficaram literalmente de fora do ensino público, tanto nas escolas urbanas, quanto nas rurais, durante quarenta e dois anos. Isso, sem dúvida, deixou lacunas no âmbito das pesquisas produzidas pela Filosofia a respeito de temas importantes que compõem o universo da Filosofia da Educação: o ensino, a formação de professores e o papel da escola para a sociedade em que vivemos, por exemplo. Isso nos possibilita entender o porquê de os “amantes da sabedoria”, diante de tudo que expusemos, permanecerem eternos “iletrados” quando o tema é a formação de professores nas LEdoCs.

Mas, embora a Filosofia ainda não tenha florescido nos “Jardins da Educação do Campo”, temos, em contrapartida, várias “sementes teóricas” que podem contribuir para esse diálogo, a saber: o próprio Marx e as inúmeras correntes filosóficas que se inspiram no materialismo histórico,

como procuramos pontuar ao longo do texto. Se as escolas do campo têm a finalidade pedagógica de oferecer uma educação emancipadora para os filhos e filhas dos camponeses – a partir da valorização em termos econômicos, políticos, sociais, éticos e estéticos do modo de vida do campesinato brasileiro, em contraposição à lógica positivista burguesa – então, a atuação da Filosofia no contexto formativo das LEdoCs, precisa se alinhar à finalidade política e pedagógica do curso.

### REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos, críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 181-201.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- AGUIAR, Thomas Blunt Portella; WELLER, Wivian. Filosofia da Educação no Brasil: trajetória de uma disciplina em sua constituição com o campo de pesquisa. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, **Anais...** 2016, p. 01-13.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e Teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. XXI, n.º. 73, p. 182-205, dez., 2000.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.
- COELHO, Leila Rocha Sarmiento. A função social da escola na educação do campo. **Revista Lugares de Educação**, Paraíba, v, 1, n. 2, p. 136-149, 2011.
- COSTA, Regis Clemente da; SUBTIL, Maria José Dozza. A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de Filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 29-41, 2016.
- GALLO, Silvio. Filosofia da Educação do Brasil no século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-274, jul./dez., 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GONTIJO, Pedro. O ensino de Filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios. **Perspectivas**, Araraquara, vol. 2, n. 1, p. 03-17, 2017.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparić *et al.* 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo** (Por Uma Educação do Campo). Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito da política de formação de educadores: reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 97-116, 2009.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas últimas duas décadas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez., 2014.

PERENCIN, Tiago Bretam. A formação do professor de Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. **Filosofia e Educação (RFE)**, Campinas, vol. 9, nº. 2, p. 23-47, jun./set., 2017.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução a Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. A crítica bergsoniana ao método filosófico tradicional – repercussões epistemológicas, éticas e educacionais. **Poiésis**, Tubarão, Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 39-52, 2017.

SARDÁ, Daniela Nienkötter. A história do ensino da Filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 56, p. 187-206, set./dez., 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lurdes; TRINDADE Glademir Alves. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 227-242, maio/ago., 2008.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Humanas e Sociais**. Bom Jesus, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Proposta Pedagógica do Curso Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Humanas e Sociais**. Vitória, 2019.