

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO PRÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO CAMPO

M. C. DOS SANTOS<sup>1</sup>, K. DE C. S. NUNES<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos<sup>1</sup>, Universidade Federal de Uberlândia<sup>2</sup>

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3657-8560><sup>1</sup>

[cbezerra@ufscar.br](mailto:cbezerra@ufscar.br)<sup>1</sup>

Submetido 04/10/2021 - Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13177

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a educação do campo trazendo elementos teórico-metodológicos de base marxista que podem servir como subsídio para a elaboração de uma proposta pedagógica a partir da perspectiva contra-hegemônica de educação escolar. Este trabalho parte de um estudo teórico à luz da pedagogia histórico-crítica tendo como horizonte a proposição de uma educação transformadora para os filhos dos trabalhadores do campo. É fruto de uma pesquisa de doutorado que tinha como objetivo analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica e de uma pesquisa de pós-doutorado sobre o trabalho de professores das escolas multisseriadas rurais no interior do estado de São Paulo. Com base nesses pressupostos, surge a seguinte problematização: de que forma a pedagogia histórico-crítica pode contribuir com uma proposta pedagógica para uma educação no campo? Para

organização metodológica do trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir da análise bibliográfica dos escritos de Karl Marx (2003, 2005 e 2016) e dos interlocutores da Pedagogia Histórico-crítica, com destaque para Saviani (2008, 2009, 2011, 2013 e 2017) e Duarte (2011, 2014, 2015, 2016 e 2017). Conclui-se que a Pedagogia Histórico-crítica, traz, em seu bojo, um método para a compreensão da realidade nas suas múltiplas determinações e nisso se inclui as relações sociais no campo e a educação escolar ofertada aos estudantes que vivem na zona rural. Como Pedagogia pressupõe uma teoria e uma prática pedagógica que visa a formação humana em suas múltiplas dimensões com o intuito de transformação social. Deste modo, o estudo desta teoria possibilitou associar às práticas coletivas do campo para a construção do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais para uma educação transformadora no campo.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação no campo, Pedagogia histórico-crítica, Formação humana.

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO SUBSÍDIO TEÓRICO PRÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO CAMPO

### ABSTRACT

This article aims to discuss education in the field with reference to theoretical and methodological elements for the development of a pedagogical proposal from a counter-hegemonic perspective of education, which supports a materialist, historical and dialectical worldview. The central argument of this work comes from a research carried out in the doctoral program of one of the authors, which aimed to analyze the pedagogical conceptions that materialize in the practice of teachers in multigrade schools, having as theoretical reference the ideals of historical-critical pedagogy. Based on these assumptions, the following question arises: How can historical-critical pedagogy contribute to a pedagogical proposal for education in the countryside? For the methodological organization of the work, a qualitative approach was chosen, based on the bibliographical analysis of the main interlocutors of

Historical-Critical Pedagogy - Saviani (2008, 2009, 2011, 2013 and 2017; Duarte (2011, 2014, 2015, 2016 and 2017) and Marx (2003, 2005 and 2016). It is concluded that Historical-Critical Pedagogy makes it possible to know the essence of things through successive approaches to understanding reality. A theory that brings, in its wake, a method to be understood in the apprehension of the phenomena of multiple determinations and diverse relationships in favor of human formation in line with social transformation. In this way, the study of this theory made it possible to associate the collective practices of the field for the construction of knowledge through readings, inquiries, dialogues and debates about the acquisition of cultural and material goods for a transformative education in the countryside.

**KEYWORDS:** Education in the countryside, Historical-critical pedagogy, Human formation.



## 1 APRESENTAÇÃO

Neste artigo, aborda-se a teoria pedagógica histórico-crítica, uma opção de luta pela educação, de defesa da democratização do acesso ao conhecimento e de enfrentamento aos problemas educacionais para o meio rural. Uma teoria que visa contribuir na transformação profunda da estrutura da sociedade atual, sendo tática e estratégica para o projeto social da classe trabalhadora, por considerar, entre outros, a educação crítica que possibilita a compreensão do processo de subordinação da classe trabalhadora aos donos dos meios de produção. O objetivo central é discutir a educação do campo tendo como referência elementos teórico-metodológicos contra-hegemônicos de análise da educação, de base materialista, histórico e dialético. O conteúdo deste artigo faz parte de duas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, uma durante o doutoramento, que tinha como objetivo analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas, tendo como referência teórica o ideário da pedagogia histórico-crítica e a outra, uma pesquisa de pós doutorado com o objetivo de analisar o trabalho dos professores de escolas multisseriadas rurais em suas múltiplas dimensionalidades (Nunes & Santos, 2018; 2021a; 2021b; Santos, 2021).

Nos reportamos à relação educação e sociedade na sua forma materialista, histórica e dialética, que compreende a educação escolar como um dos instrumentos de luta pela transformação social no que se refere ao seu caráter intrínseco de disseminação do saber historicamente acumulado. Nos juntamos àqueles que acreditam ser necessário

[...] constituir um movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção [...] (Duarte, 2016a, p. 21).

Intrínseca a essa citação acima está a necessidade de unirmos força no desvelamento das contradições da sociedade capitalista que passa pela concentração de riquezas nas mãos de poucos enquanto a massa da classe trabalhadora vive explorada no trabalho e alijada de seus produtos, dentre os quais, o conhecimento, transformado também em propriedade privada do capital. Nota-se que Duarte trata de um conceito fundamental do materialismo histórico dialético, a contradição, e na forma como ela se apresenta na sociedade e na educação escolar, indicando que a superação das relações sociais capitalistas passa também pela socialização dos meios de produção, dentre os quais, o conhecimento produzido no processo de trabalho. O autor ainda fala que existem duas formas de se lidar com essa contradição, uma burguesa e outra socialista. A burguesa fragmenta o sistema educacional, criando redes diferenciadas para acesso desigual ao conhecimento e usa de conceitos diversos para justificar essa desigualdade, como “liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc” (Duarte, 2017, p. 105). Por outro lado,

a forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (Duarte, 2010, p. 35-37), que nega a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (Watzlawick & Krieg, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (Candau, 2011; Pansini & Nenevé, 2008) (Duarte, 2017, p. 105).

De acordo com o exposto acima, a melhor forma de se lidar com essa contradição é lutar contra qualquer tipo de fragmentação e acesso desigual à educação escolar, portanto, é pela via da socialização do saber sistematizado, garantindo que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem.

De acordo com Newton Duarte (2016; 2017) as contradições presentes no âmbito escolar fazem com que o projeto burguês alienante, com as suas pedagogias do aprender a aprender, não consiga criar um consenso em torno de suas propostas, pois existe a resistência por parte de educadores comprometidos com a escola na sua função social, inclusive os que se organizam em torno da PHC, movimento que vem ganhando terreno dia a dia. É nesse sentido

que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais (Duarte, 2017, p. 106).

Em relação a educação do campo, temos que ficar atentos para não cair nas armadilhas do discurso sedutor do “relativismo epistemológico e cultural” e da diversidade, que escondem verdades objetivas e induz a verdades subjetivas, em que o sujeito se contrapõe a sociedade como uma célula em que prevalecem interesses individuais ou, no máximo, de grupos ou extratos da sociedade. Com efeito, pode-se contribuir para uma proposta de educação no campo que não caia nas armadilhas que os levam para posições acríticas da relação entre educação e sociedade, que só reforçam o encarceramento<sup>1</sup> mental, com projetos pautados pela ética da diversidade, da tônica do saber popular, da veiculação da importância da educação não escolar.

Entrando nessa seara, apresentamos apontamentos teórico-metodológicos da PHC no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas. Esta pedagogia, parte da teoria marxista, surge como um contraponto ao que estava sendo posto no cenário das concepções pedagógicas hegemônicas, “Tradicional (com base ao método expositivo formulada por Herbart, fundado no método científico indutivo de Bacon) e Escola Nova (com base no método experimentalista ao qual se filia Dewey)”

<sup>1</sup> Entende-se por encarceramento uma ação ou efeito de não conseguir compreender criticamente o que está posto na sociedade, por lhes faltar algo, como o conhecimento científico que lhes possibilite perceber a realidade não pela aparência e sim pela essência.



(Lavoura & Martins, 2017, p. 532). Além disso, a PHC vai se diferenciando do bojo das concepções críticas, entre elas, a pedagogia crítico-reprodutivista<sup>2</sup>.

A pedagogia crítico-reprodutivista nasce em meados de 1968, na França, depois se espalha para diversos países, entre eles, o Brasil, esse “movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural” (Saviani, 2008a, p. 65). No entanto coloca-se em evidência a impossibilidade de tal feito, visto que, na concepção desta teoria, “as reformas educacionais fracassam, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 2007, p. 16). Aqui se encontra a explicação da diferenciação da PHC “da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2008a, p. 65).

Demerval Saviani, em um de seus textos autobiográficos em que apresenta a Pedagogia Histórico-crítica, mostra seu caráter histórico e coletivo de construção dessa pedagogia e que as ideias que a constituíram “remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979” (Saviani, 2008c, p. 23), o que levaria a supor que este é o marco histórico da origem do pensamento contra-hegemônico que caracteriza essa pedagogia. No entanto, enquanto movimento pedagógico, com anseios de encontrar alternativa à pedagogia dominante, seu surgimento se deu em 1970, a partir da necessidade de se fazer uma “análise crítica da educação” (Saviani, 2008a, p. 131).

Com base nesses pressupostos, surge a seguinte problematização: De que forma a pedagogia histórico-crítica pode contribuir com uma proposta pedagógica para uma educação no campo? Para a organização metodológica do trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir da análise bibliográfica dos principais interlocutores da Pedagogia Histórico-crítica – Saviani (2008, 2009, 2011, 2013 e 2017; Duarte (2011, 2014, 2015, 2016 e 2017), além de textos de Marx (2003, 2005 e 2016). A Pedagogia Histórico-crítica traz, em seu bojo, um método para a apreensão das múltiplas determinações do real em prol da formação humana com vistas a transformação social. Deste modo, o estudo desta teoria possibilita associar as práticas coletivas do campo com a construção do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais para uma educação transformadora no campo.

## 2 UMA ANÁLISE DAS PEDAGOGIAS “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

O conceito ‘educação do campo’ foi cunhado pelos grupos sociais que lutam por terra, educação e reforma agrária, a partir da década de 1990. A defesa por uma educação para os povos que vivem no campo é capitaneada por um movimento nacional denominado “Por uma Educação Básica do Campo” que tem como objetivo a pesquisa, a proposição, implementação e acompanhamento das políticas públicas que assegurem o direito à educação e a elaboração dos princípios políticos pedagógicos, articulados com as práticas educativas, desenvolvidas no interior

<sup>2</sup> Esta pedagogia emergiu na década de 1970. Sua denominação parte dos termos que a compõem. Crítica – por tratar de uma “tendência crítica porque as teorias que a integram postulam possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (Saviani, 2013b, p.393). Reprodutivista – “porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (Saviani, 2013b, p. 393).



das lutas sociais. Aí está a origem desse “movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo [que] nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes” (Silva, 2011, p. 303) e ampliação da oferta de educação para o meio rural. Entre esses movimentos sociais, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Essa articulação política gerou também uma construção teórica e conceitual pedagógica para a educação do campo, uma pedagogia do campo, conforme explica Saviani (2008), tendo como referência Caldart (2000):

‘Pedagogia do campo’ é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *Educação Básica do Campo*. Esse movimento visa mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos ‘povos do campo’. Nessa expressão ‘povos do campo’ o movimento compreende os camponeses em toda a sua diversidade, incluindo os indígenas e os quilombolas. Entre as metas preconizadas destaca-se: ‘Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais’. E para atuar em consonância com essa orientação pedagógica propõe-se, como principal estratégia, a formação de ‘educadores do campo’. Dentre as entidades que participam desse movimento destaca-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Por isso também encontramos a expressão ‘pedagogia do Movimento Sem Terra’, que seria guiada por duas ideias-força: 1. ‘existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social’; 2. ‘uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história’ (Caldart, 2000 apud Saviani, 2008b, p. 172).

Nesse sentido, a pedagogia do campo se insere na pedagogia do movimento, sendo esta uma referência política e pedagógica para a construção da educação do campo, com orientações teóricas a partir das “pedagogias da educação popular”, com ênfase na “pedagogia libertadora” e interlocução com a “pedagogia da prática”, com ênfase na “pedagogia libertária” (Saviani, 2008b).

Embora a aparência revolucionária dessa pedagogia por se aproximar da educação popular e por ter nascido no interior de um movimento social tão significativo como apresentado acima, é contraditória na sua base. Abaixo, apresentamos algumas dessas contradições na formulação teórica dessa pedagogia que faz com que ela não seja revolucionária e, portanto, contribua pouco para os enfrentamentos dos problemas postos pelo capital no campo e, em decorrência, para a educação no campo.

A educação popular tem como “inspiração a concepção libertadora e advoga a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo, para o povo, mas contra o povo” (Saviani, 2008b, p. 179). Percebe-se claramente que a categoria aqui usada é povo ao invés de classe e “tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas, mas é decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (Saviani, 2008b, p. 179). Esta pedagogia postula que, para ser verdadeiramente libertadora, deve ser dada fora da escola, com ênfase numa educação

não escolar. Daí a ênfase à pedagogia libertadora, cuja matriz teórica está vinculada às ideias de Paulo Freire, que tem como inspiração o personalismo cristão e a fenomenologia existencial (Saviani, 2008b).

A pedagogia da prática, com inspiração na pedagogia libertária, com princípios anarquistas, diferentemente da libertadora, trabalha com conceito de classe (Saviani, 2008b). A pedagogia da prática também preconiza que o ato pedagógico é um ato político, entretanto, desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando “a atingir objetivos fixados livremente por ‘produtores associados’, ‘instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” ao mesmo tempo em que criticam o papel social da escola de transmissão do conhecimento, de forma que “professores e alunos rompem com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados” (Saviani, 2008b, p. 198).

Ao seguir a inspiração da pedagogia libertária, faz a devida crítica à educação burguesa e almeja a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas (Saviani, 2008b).

Por fim, destaca-se a pedagogia socialista, que nasce do movimento operário europeu no século XIX. Esta pedagogia apregoava a transformação da ordem capitalista, em que a educação tinha um papel decisivo na erradicação da ignorância, que era considerada um grande obstáculo para a nova sociedade. “Mas não chegam a explicar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino” (Saviani, 2008b, p. 202).

Para Caldart (2015), a pedagogia socialista é a que mais se aproxima das lutas do MST contra a estrutura da sociedade capitalista, pois seu trabalho educativo visa a formação de “lutadores e construtores de um novo modo de produção da vida e de novas relações sociais, agindo sobre as contradições da realidade do trabalho do campo, e em diálogo com outras práticas e reflexões da classe trabalhadora” (Caldart, 2015).

Atualmente a proposta pedagógica do Movimento se pauta nos complexos de Pistrak, embora não signifique o abandono da pedagogia de Paulo Freire, mas a busca de novos caminhos para construir a proposta pedagógica que recoloca a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente, assim relatado por Caldart (2011) em entrevista para a tese de doutorado, concedida à Marlene Lucia Siebert Sapelli (2013).

Esses são os pressupostos teóricos, ligados à educação do campo, por isso careceu-se de explanação para melhor compreensão do que está posto no ideário Por uma Educação do Campo, que vai se materializando por meio dos encontros e conferências na luta pela reforma agrária e pela educação.

As concepções pedagógicas contra-hegemônicas visam à transformação radical da sociedade capitalista. Porém o caminho para a construção de uma concepção pedagógica que de fato respalde a luta dos trabalhadores para a revolução social é repleto de armadilhas, sendo, portanto, necessária uma análise crítica para que se possa colocar o “trem na trilha” para não

“descarrilar”. Se, sem teoria revolucionária não há prática revolucionária, tampouco contribui para a formação social e escolar dos trabalhadores do campo.

Neste sentido, apesar de a Pedagogia Histórico Crítica estar também no campo da contra-hegemônica, suas bases pautam-se em uma vasta produção teórica-conceitual de base materialista e histórica, com uma teoria e práticas pedagógicas que questionam a educação burguesa em suas bases teóricas, propõe formas de organização escolar e contribui com um projeto de educação e de sociedade para a além do capital.

### 3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico, em todos os seus aspectos - filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais -, o materialismo histórico-dialético de inspiração marxista, que segue “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2008c, p. 25). Com relação à base psicológica, apresenta forte afinidade com a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (Duarte, 2011).

A pedagogia histórico-crítica compreende a educação no seu devir histórico a partir das condições materiais de produção, defende o ensino e aprendizagem com base nos conteúdos clássicos da história humana, das ciências naturais e sociais, artes e filosofia. É o caminho para a transformação do mundo de alunos e professores (Duarte, 2015, p. 8), pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (Duarte, 2015, p. 10).

Para o homem produzir continuamente sua própria existência, ele transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Agindo sobre a natureza o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano, através do trabalho (Saviani, 2008a). A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é a construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas da realidade.

Trabalho e educação são atributos do ser humano, no qual se afirma o desenvolvimento de toda a sua potencialidade (Saviani, 2007b, p. 154). Dir-se-ia, então, que esse processo de produção da própria existência “[...] é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007b, p. 154). Portanto, “[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007b, p. 154).

Para Saviani (2007b), é nessa relação trabalho-educação que se encontram os fundamentos histórico-ontológicos. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007b, p. 154).

Ao longo do processo histórico com a transformação nos modos de produção, a relação trabalho-educação também vai se modificando, passando por novas configurações,

especificamente de ruptura entre o trabalho e a educação, processada na sociedade capitalista. Para Saviani (2007b), “com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada” (Saviani, 2007b, p. 155). Esse marco é um acontecimento “de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem” (Saviani, 2007b, p. 155).

De acordo com Lavoura e Martins o ato de conhecer a partir da prática social vai além da aparência, haja vista que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo é “começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (Marx, 2003, p. 47), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (Lavoura & Martins, 2017, p. 534).

Esses pressupostos, pelo seu próprio enunciado, já processa uma diferenciação em relação a compreensão de educação e ensino do Por uma Educação Básica do Campo e Pedagogia Histórico-Crítico. Esta última se mantém fiel ao método materialismo histórico dialético, nas suas concepções de produção e disseminação do conhecimento socialmente produzido e que é sistematizado em forma de conhecimento escolar. Portanto, quando fala de educação, fala de educação escolar, de processos de ensino e aprendizagem e, no importante papel que a escola tem na democratização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que, a psicologia histórico cultural apregoa, é condição para a humanização da pessoa. Somado a isso, o desvelamento das relações sociais de produção que caracterizam a sociedade capitalista e a forma predominante em que se manifesta a educação nessa sociedade, visando sua transformação e superação.

#### **4 ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA PHC: NATUREZA E ESPECIFICIDADE**

Feitas essas primeiras aproximações sobre a PHC, passa-se a discorrer sobre os fundamentos que orientam a natureza e a especificidade da educação. Para Saviani (2008a), educação é um fenômeno próprio do ser humano, sendo assim, ela não se restringe a um único espaço, pois se dá em diversas instituições: escola, família, igreja, sindicato, movimentos sociais. Porém o saber sistematizado se diferencia dos outros tipos de saberes, como por exemplo, o espontâneo e o religioso, e, ainda, só pode ser trabalhado na escola como uma atividade intencional.

Aquilo que não é garantido pela natureza é produzido historicamente pelo homem, incluindo os próprios homens (Saviani, 2008a), portanto, é um processo educativo, como afirmam Lavoura e Martins (2017), visto que o homem precisa assimilar elementos culturais para que se torne humano e, concomitantemente, precisa descobrir formas para atingir esse objetivo (Saviani, 2008a). Nesse sentido, o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008a, p. 13).



A escola tem como uma de suas principais responsabilidades institucionais a socialização dos elementos culturais, produzidos historicamente pela humanidade e repassados para as novas gerações, que se referem ao conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. Isso remete a um trabalho educativo, que, de acordo com Saviani (2008a), deve, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, de outro lado, encontrar as formas mais adequadas para que os objetivos do ato de aprender sejam efetivados. Esse processo de identificação de elementos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Assim, para o autor, a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (ciência – conhecimento metódico e sistematizado), pois esta é a função social dela. É a partir dessa questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas por ela, ou seja, transmissão do saber elaborado e não o conhecimento do senso comum.

Com efeito, a pedagogia histórico-crítica orienta o professor para a prática de ações coletivas que induzem à busca do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais por parte do trabalhador. Isso significa dizer que a pedagogia histórico-crítica defende o conhecimento historicamente acumulado na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica, mas já se alerta de antemão que ele não pode ser compreendido de forma mecânica e nem converter os cinco passos propostos no método, de forma sequencial (Lavoura & Martins, 2017), que, em primeiro,

1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) retornar à prática social. Tampouco é possível estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico (Lavoura & Martins, 2017, p. 536).

Ou seja, não é possível materializar a PHC na prática pedagógica em sala de aula sem o domínio dos seus fundamentos teórico-metodológicos, fundamentalmente a dialética materialista. E, ainda, chama-se a atenção que “o arsenal categorial teórico é que possibilita colocar em movimento o método na sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria” (Lavoura & Martins, 2017, p. 536). Portanto, não é uma formulação de passos a seguir em que se galga um para chegar ao outro, é um movimento de ir e vir, um todo articulado, pois “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o produzir como concreto espiritual” (Marx, 2003, p. 248), o que requer a decomposição do todo, para reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, a partir disso, passa-se a compreender e conhecer a realidade, tanto no seu fenômeno quanto na sua essência, sem cair na práxis utilitária cotidiana, posta pelas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender”, “trazendo consequências nefastas para o processo formativo dos indivíduos” (Lavoura & Martins, 2017, p. 535).



Partindo-se desse pressuposto, entende-se que a defesa de Saviani reside na igualdade do saber, mesmo dentro de uma sociedade em que impera a desigualdade social. Desse modo, as colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e o método pedagógico descrito tornar-se-iam ainda mais interessantes ao serem vislumbradas na prática pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nas escolas multisseriadas da zona rural, colocando a educação a serviço da transformação da sociedade desigual. Seria um verdadeiro ato de desvelamento do senso comum, para a construção de uma prática verdadeiramente revolucionária, dando acesso ao filho do trabalhador do campo e ao da cidade, ao conhecimento produzido pela humanidade, de modo igual, sem distinção.

A PHC é uma teoria educacional que de fato vem contribuir com as práticas educativas dos professores sejam os que trabalham com os adultos, nos centros ou nas periferias urbanas, no campo, com quilombolas, ribeirinhos, entre outros, haja vista que não se trata de uma metodologia tampouco de uma didática, ainda que haja uma metodologia e uma didática (Saviani, 2013a), mas antes de tudo “[...] é uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade” (Orso, 2016, p. 108).

Assim, vale ressaltar que a PHC se aproxima das pedagogias desenvolvidas pelos movimentos populares, entre eles, o MST, pelas questões que envolvem as lutas sociais, mas se afasta por defender uma educação institucionalizada – escolar, uma escola única e não específica, que tem como base o acesso ao conhecimento científico como uma das armas a favor da luta dos trabalhadores, entre eles, os do campo. Mas, acima de tudo, deve-se deixar claro que essas pedagogias, para longe de suas diferenças pedagógicas, têm em comum a luta social contra o capitalismo. Porém deve-se considerar a necessidade do fortalecimento teórico e prático das concepções pedagógicas contra-hegemônicas e da união e organização de todos os trabalhadores contra toda a sedimentação ilusória e fragmentada que aprisiona a classe trabalhadora e a impede de realizar a transformação social necessária. É justamente nessa passagem que se encontra a importância da PHC para a educação no meio rural, pois, ao defender a escola, mediante o ensino, luta contra todas as sedimentações que inviabilizam a transformação radical da sociedade, especificamente, as condições materiais em que vivem o homem do campo.

Portanto, corrobora-se o pensamento de Santos (2016, p. 117) quando diz que:

[...] por mais que existem divergências em termos de perspectivas pedagógicas – ou mesmo políticas – acerca do tema da educação no ou do campo, é fundamental à pedagogia histórico-crítica colocar-se ombro a ombro com os movimentos sociais no campo e com o próprio movimento por uma educação do campo [...].

Por outro lado, o movimento Por uma Educação do Campo também deve se colocar ombro a ombro com a PHC, como teorias contra-hegemônicas que lutam pela reforma agrária, por educação, contra o fechamento de escolas rurais e nos enfrentamentos dos ditames das políticas educacionais, pensadas a partir do projeto burguês.

Na ótica da pedagogia histórico-crítica, a superação de todas as formas de submissão e exploração, implica na socialização do saber sistematizado, erudito, como umas das condições para

que o dominado possa se expressar, posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo. Portanto, o conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico, se faz necessário no desenvolvimento do trabalho educativo para o meio rural, e a PHC, por entender “a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global<sup>3</sup>” (Saviani, 2016a, p. 22), vem contribuir, enquanto teoria pedagógica, na articulação da cultura popular e cultura erudita na luta por uma humanidade emancipadora e não alienada, em um campo fértil de compreensão e encaminhamentos da solução de problemas postos pela prática social em qualquer espaço, seja rural ou urbano. Isso evidencia a importância do papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista.

Desse modo, esta pedagogia compreende a importância da educação para a classe trabalhadora, tendo como base o desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade, e defende o acesso desta classe aos bens culturais produzidos pela humanidade, ao conhecimento historicamente acumulado na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo encadeou reflexões a respeito das concepções pedagógicas voltadas para as escolas do campo, que por sua vez reflete na importância de se analisar o papel da educação escolar na sociedade capitalista, fundada no pragmatismo que contribui para a alienação na formação da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, por meio de projetos fincados em concepções ideológicas hegemônicas que se afirmam e se reproduzem a partir do ideário da classe dominante e que se materializa no chão da escola.

A partir dessas considerações, embora de maneira sucinta, dado o propósito e os limites do presente trabalho, reforça-se em dizer que a escola não é o único espaço em que se dá o processo educativo, mas é a forma predominante, por sua função específica, que é educativa, pedagógica e ligada à sistematização do conhecimento científico. O que ocorre hoje no processo da educação escolarizada é a tentativa de secundarizar a escola, convertendo-a numa agência assistencialista, tratando-a como desnecessária, daí o esvaziamento das próprias propostas pedagógicas para as escolas no que tange a um currículo e uma prática pedagógica desconectada com a prática social.

Para finalizar, reconhecem-se o esforço de todos os educadores que lutam pela educação do campo em realizar, da melhor maneira possível, a formação humana dos alunos que ali estão sob sua responsabilidade e a importância dos movimentos sociais do campo pela construção de um projeto socialista que visa à emancipação do homem que vive e trabalha no meio rural. No entanto há necessidade da classe dominada de superar os limites que são impostos pela classe dominante, e essa superação consiste na formação da consciência crítica do indivíduo, que não está no saber espontâneo, mas na intencionalidade de repassar os elementos da cultura

<sup>3</sup> Quando Saviani (2016a, p. 25) se refere à prática social global, ele está “subsumindo neste conceito as práticas econômicas-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo”.



historicamente acumulada a fim de desenvolver o ser humano e que, portanto, também não está no ecletismo teórico metodológico comum na educação do campo.

Até aqui se falou da importância da educação escolar para a classe trabalhadora, mas é importante deixar registrada a visibilidade que as escolas e o aluno do meio rural têm ganhado nas lutas travadas pelo movimento por uma educação do campo, que, pela via da resistência e organização da luta dos trabalhadores rurais, tem contribuído em retirar da exclusão este grupo social de trabalhadores de políticas públicas que pouco oferecem para eles o desenvolvimento humano, social e econômico.

Por fim, vale dizer que todo ato educativo para as escolas do campo implica possibilidades e limites em se pensar na alteração da forma como estão organizados a escola e o seu próprio conteúdo, de forma a se avançar na socialização do saber, sem se perder de vista a noção do todo, o que implica também, pela própria relação dialética entre educação e sociedade, uma decisão política para a ruptura do que está vigente.

## 6 REFERÊNCIAS

- Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do movimento. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P. & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2015). Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: convicções e desafios de luta e construção. *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. MST.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Autores Associados.
- Duarte, N. (2014). A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: Pinheiro, A. C. F., Cury, C. E. & Ananias, M. (Orgs.). *História da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. (pp. 29-50). UFPB. <http://boletimef.org/biblioteca/3087/A-pedagogia-historico-critica-na-historia-da-educacao>
- Duarte, N. (2015). A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 8-25. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>
- Duarte, N. (2016). *Os conhecimentos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Autores Associados.
- Duarte, N. (2017). Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In Lombardi, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Navegando Publicações.
- Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2017). *A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica*. [Dossiê]. Interface (Botucatu). <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 13 fev. 2018.



- Marx, K. (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. M. H. B. Alves. Martins Fonte.
- Marx, K., & Engels, F. (2005). *A ideologia alemã: Feuerbach - A contraposição entre as cosmologias materialista e idealista*. Trad. F. Müller. Martin Claret.
- Marx, K. (2016). *O capital: a crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital*. Trad. R. Enderle. Boitempo.
- Nunes, K. de C. S., & Santos, M. C. dos. (2021b). Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(2), 750-768.
- Nunes, K. de C. S., & Santos, M. C. dos. (2018). Escolas multisseriadas e a pedagogia histórico-crítica: início de uma reflexão. *Educação: Teoria e Prática*, v. 28, n. 58, 408-425.
- Orso, P. J. (2016). Pedagogia histórico-crítica no campo. In Bassa, J. D., Santos Neto, J. L. & Bezerra, M. C. S. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. Pedro e João Editores e Navegando.
- Santos, M. C. dos. (2021). Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. In Santos, M. C. & Santos Neto, J. L. (Orgs.). *Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas*. (pp. 45-66). Pedro & João Editores.
- Santos, M. C. dos. & Nunes, K. de C. S. (2021a). Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. *Revista Exitus*, 11(1).
- Santos, C. F. (2016). Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico crítica. In Bassa, J. D., Santos Neto, J. L. & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. Pedro e João Editores e Navegando.
- Saviani, D. (2007a). *Escola e democracia*. 39. ed. Cortez e Autores Associados.
- Saviani, D. (2007b). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.
- Saviani, D. (2008a). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008b). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008c). Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 2.
- Saviani, D. (2009). Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 1, n. 1, 110-116.



Saviani, D. (2011a). *Educação e transformação social na escola e nos movimentos populares*. Aula 15 - Vídeo Conferência. Universidade Estadual de Campinas. [https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011\\_2Sem\\_FE192\\_A.html](https://www.fe.unicamp.br/ead/fe/2011_2Sem_FE192_A.html). Acesso em: 08 jul. 2016.

Saviani, D. (2013a). Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, 227-239.

Saviani, D. (2016a). A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In Bassa, J. D., Santos Neto, J. L. & Bezerra, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. Pedro e João Editores e Navegando.

Saviani, D. (2017). A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In J. C. Lombardi (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Navegando Publicações.

Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Santa Catarina.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Santos, M. C. dos, Nunes, K de C. S. (2021). A pedagogia histórico-crítica como subsídio teórico prático para uma educação transformadora no campo. *Holos*. 37(8), 1-14.

#### SOBRE OS AUTORES

##### M. C. DOS SANTOS

Professora associada do Departamento de Educação e do Programa de pós graduação em Educação da UFSCAr.

E-mail: [cbezerra@ufscar.br](mailto:cbezerra@ufscar.br)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3657-8560>

##### K DE C. S. NUNES

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2000). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação no Campo. Atua nos seguintes temas: Políticas Públicas para Educação, Teorias Pedagógicas, Formação de Professores e Práticas Educacionais.

E-mail: [klivianunes67@gmail.com](mailto:klivianunes67@gmail.com)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5264-9598>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

