UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:
https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243

DOI: 10.15628/holos.2021.13243

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:
©2021 by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND RURAL EDUCATION FOR HUMAN DEVELOPMENT

R. C. FERNANDES[1], J. C. LOMBARDI[2]
Universidade de Campinas
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4277-5974 [1]
rosanacfernandes40@gmail.com[1]

Submetido 29/10/2021 - Aceito 07/12/2021
DOI: 10.15628/holos.2021.13243

ABSTRACT

This article is the result of the discipline Historical-Critical Pedagogy (PHC) and transformative practive offered by the Study and Research Group “History, Society and Education in Brazil”(HISTEDBR), which instigated to reflect on some theoretical and methodological assumptions of PHC and the Rural Education for the training processo f subjects involved in the reality of the brazilian countryside. We understand that there are many elements in common between PHC and the pedagogical proposal of Rural Education o, as both have as their main objectiv a revolutionary perspective of human formation, aimed at social transformation in the socialista perspective. We presente a brief overview of the brazilian educational problem. We list assumptions of the relationship between PHC ande Rural Education based on Dialectical Historical Materialism, seeking to identify the intrinsic relationship between education ande politics, in the Search for na omnilateral human formation

KEYWORDS: Historical-Critical Pedagogy, Countryside Education, Human Formation, Emancipation.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

RESUMO

O presente artigo é resultado da disciplina Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e prática transformadora ofertada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), que instigou a refletir sobre alguns pressupostos teóricos metodológicos da PHC e a Educação do Campo para o processo de formação dos sujeitos envolvidos na realidade do campo brasileiro. Compreendemos que há muitos elementos em comuns entre a PHC e a proposta pedagógica da Educação do Campo, pois ambas têm como principal objetivo uma perspectiva revolucionária de formação humana, voltada à transformação social na perspectiva socialista. Apresentamos um breve panorama da problemática educacional brasileira. Elencamos pressupostos da relação entre a PHC e a Educação do Campo tendo como fundamento o Materialismo Histórico Dialético, buscando identificar a relação intrínseca entre educação e política, na busca por uma formação humana omnilateral.

PALAVRAS-CHAVES: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação do Campo, Formação Humana, Emancipação.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

1. INTRODUÇÃO

A iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), em ofertar a disciplina, também oferecida como curso de extensão por várias instituições, “Pedagogia Histórico-Crítica e prática transformadora” foi uma bela experiência que possibilitou a milhares de educadores iniciar um processo formativo com ênfase no fazer pedagógico desde essa teoria pedagógica.

Os encontros, ocorridos de forma remota devido a situação da pandemia da Covid 19 e que assolou a humanidade desde o final de 2019, passando todo o 2020, chegou a alcançar no Brasil um elevado índice de óbitos e contaminações, resultado da inércia do governo federal no que tange às políticas de saúde necessárias para conter o novo vírus, aprofundando, assim, uma crise sanitária que já estava anunciada.

Apesar dessa situação, as aulas foram exitosas, trazendo contribuições valorosas de educadores e educadoras que pesquisam sobre a PHC e/ou já participaram efetivamente de experiências de sua implementação. A cada nova semana, acompanhar as exposições, o *chat* com reflexões sobre o que estava sendo apresentado e as muitas questões que colocadas pelos participantes para o debate, foi de grande proveito, abrindo muitas interrogações e suscitando inquietações, bem como algumas afirmações desde a prática vivida no âmbito da educação do campo, particularmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde atua a Professora Rosana Cebalho Fernandes, coautora do presente artigo.

Rosana é nativa da cidade de Cáceres-MT, fronteira com a Bolívia, de origem dos povos Chiquitanos. Desde a adolescência já vivenciava um ambiente diferente, no qual, a partir da presença da família em Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a levou a reflexões sobre as questões sociais de nosso país. Na juventude, o engajamento na Pastoral da Juventude (PJ) e no trabalho no Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH), através de participações em atividades políticas e formativas, mesmo diante da estrutura eclesial, possibilitaram ampliar algumas compreensões da realidade vivida por milhares de famílias naquela região.

Com a chegada do MST em Cáceres, novos horizontes se abriram para a família da jovem militante, no sentido de apresentar ações concretas para a resolução dos problemas sociais da população, especialmente para a luta pela terra, historicamente rechaçada no interior do país.

Durante alguns meses Rosana acompanhou as reuniões de trabalho de base realizadas pelo MST, junto às famílias interessadas em lutar por um pedaço de terra e, a partir das formações recebidas, as famílias decidiam entrar ou não no MST. Certamente a primeira motivação era econômica, a terra e a possibilidade da produção da sobrevivência e, depois, vinham os demais objetivos, incorporados e assimilados, dentre os quais a luta pela transformação da sociedade na perspectiva socialista.

Esse processo desembocou na participação da primeira ocupação de latifúndio da vida da militante camponesa Rosana. A ocupação do latifúndio ocorreu no dia 09 de abril de 1996, com a

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

participação de 1.503 famílias, entre as quais a sua. Foi seu "batismo" no MST, uma abertura da esperança de conquistar a dignidade para tantas famílias e que causaram mudanças objetivas na sua vida, assim memoriada: "Tranquei a faculdade de Pedagogia que fazia na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), desisti da ideia de ir para o convento (o que vinha projetando junto à comunidade que participava desde a adolescência), comuniquei à família que estaria indo trabalhar no MST na capital do Estado como secretária, uma decisão rápida que impactou o núcleo familiar, bem como as pessoas que sempre acompanharam a minha vivência nas CEBs".

Registrando suas memórias, Rosana enfatiza que, no mês de abril de 2021 são 25 anos de atuação no MST, nos quais passou por vários momentos formativos e experiências práticas, assim registradas: "de secretária à educadora de jovens e adultos, membro do setor de educação estaduais e nacional, estudante do curso de Pedagogia da Terra pela UNEMAT, Especialização em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestrado em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)". Esse longo processo de formação ocorreu graças às parcerias que o MST desenvolveu com várias Instituições de Ensino Superior (IES). Deve-se registrar que essas parcerias possibilitaram a ampliação do debate e organização de escolas públicas nos territórios de assentamentos e acampamentos, contribuindo para a construção de uma proposta pedagógica de Educação do Campo, a partir do ano de 1998. Rosana atua, desde 2014, na Coordenação Político-Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes e, como decorrência dessa sua longa trajetória no MST, participa da instância da direção nacional do movimento, focando no debate e nas práticas da educação e da formação política.

O presente o presente artigo é resultado da disciplina citada e que nos instigou a refletir sobre alguns pressupostos teóricos metodológicos da PHC e da Educação do Campo, pois há muitos elementos em comum, notadamente o sentido revolucionário do processo de formação humana, comprometido com a transformação social na perspectiva socialista. Apresentaremos um breve panorama da problemática educacional brasileira, incorporando alguns elementos históricos da concepção da educação do campo e da PHC. Ao final, abordaremos alguns pressupostos de interface entre a PHC e a Educação do Campo.

2. BREVE PANORAMA EDUCACIONAL: CONTEXTO E CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA PHC

A política educacional brasileira esteve historicamente preocupada em atender aos interesses da burguesia, negando o direito à educação escolar pública, universal, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora que, por isso, sofre com a ausência de políticas públicas efetivas que, até o momento, não foram suficientes para a universalização do acesso a nenhum nível educacional. É uma situação geral, mas que se agrava nos territórios camponeses, tornando-se um delimitador entre campo e cidade e que coloca o campo como lugar do atraso, do "jeca tatu", e a

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

cidade como lugar do progresso, da modernidade, do desenvolvimento econômico, político, social e cultural, baseado no processo de industrialização do modo de produção capitalista.

Atentando-se para o conteúdo hegemônico da educação ofertada, é preciso destacar que essa não corresponde às necessidades da classe trabalhadora para a construção de um novo projeto político, social e cultural que responda às demandas apresentadas historicamente na luta por seus direitos, envolvendo diferentes níveis, como as dimensões do trabalho, da cultura, das relações entre campo e cidade, bem como entre os seres humanos e a natureza.

Em oposição à hegemonia burguesa, que conta com a educação como instrumento para o disciplinamento, ideologização e alienação dos trabalhadores, o avanço da luta da classe trabalhadora, por sua vez, passa necessariamente por uma educação que resulte na elevação cultural e na consciência de classe dos trabalhadores para a transformação do modo de produção capitalista e de suas relações de exploração e subordinação. É essa a perspectiva da fração da classe trabalhadora organizada em movimentos populares do campo que tem buscado construir um novo paradigma educacional, cuja construção requer formular novas concepções e visões de mundo repletas de tensões e contradições próprias que podem ser direcionadas para fortalecer o projeto de sociedade que se busca consolidar.

No caso da população camponesa, a solução de seus problemas econômicos e sociais não está em sair do campo, mas em garantir condições de vida digna no próprio território que vivem, ou que buscam conquistar, construindo e afirmando identidades, resistindo contra as expulsões e expropriações de seus direitos, da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Entre esses direitos humanos essenciais está a educação que, como processo de socialização do conhecimento, pode ocorrer em qualquer lugar, dentre os quais nas instituições de ensino, conforme a LDB[1] afirma em seu artigo primeiro:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Foi nessa perspectiva que nasceu o projeto de Educação do Campo, cuja construção ocorre desde as práticas educacionais das organizações populares camponesas, aos debates teóricos que buscam refletir sobre as mesmas. Ressaltamos alguns marcos desse processo como a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-ENERA, realizado no ano de 1997, seguido por duas conferências nacionais: “Por Uma Educação Básica do Campo” (1998) e “Por Uma Educação do Campo” (2004). Entre a primeira e a segunda conferência houve ampliação na abrangência da educação, passando-se do entendimento inicial de que apenas a “educação básica” seria suficiente para os camponeses, para a luta pelo acesso a todos os níveis de escolarização, da educação infantil ao ensino superior (graduação e pós-graduação).

[1] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

Além disso, foram realizados vários seminários nacionais e estaduais, alguns já assumidos pelo Ministério da Educação (MEC) que, a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) assumiu alguns programas de fortalecimento da escolarização para os trabalhadores do campo, implementando-as através de articulações com as Secretarias Estaduais de Educação, através de comitês ou fóruns de Educação do Campo.

Destacamos como conquista desse processo a criação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (*Resolução CNE/CEB Nº 01 – de 03 de abril de 2002). Ressaltamos ainda o Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (PRONERA), um grande impulsionador na formação em nível superior em diferentes licenciaturas e bacharelados de milhares de educadores e educadoras das escolas do campo localizadas em áreas de assentamentos e comunidades sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Enfim, alguns passos foram dados a partir da pressão das organizações populares camponesas para a garantia de políticas públicas, conforme nos afirma Arroyo:

> Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública (ARROYO, 2004, p. 14).

A Educação *no/do* Campo deve ser pensada a partir da realidade e *desde* os sujeitos que lá vivem, passando por questões estruturais ligadas à educação, à agricultura familiar e aos assentamentos de reforma agrária. A Educação do Campo tem a sua materialidade na luta das organizações populares que estão constituindo uma concepção própria de educação, compreendida como processo de formação humana para além da escola, apesar de entenderem que esta seja um importante instrumento na formação dos sujeitos.

Esse projeto de educação está inserido em um projeto de sociedade que, por sua vez, está relacionado a um projeto de agricultura familiar camponesa. Trata-se de um projeto que se contrapõe aos ideais do agronegócio, implementado através do monocultivo em grande escala, geralmente para exportação, não medindo consequências quanto ao uso intensivo de agrotóxicos, da devastação ambiental e da expropriação das terras e territórios dos povos indígenas e quilombolas, bem como arrematando todos os bens da natureza em benefício de um projeto destrutivo da natureza e da vida humana. A Educação do Campo se insere, na visão de Arroyo, na qual o campo é:

> Espaço de democracia da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação (ARROYO, et al*.,* 2004, p. 22).

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

Afirmando essa concepção pedagógica, Caldart ressalta que:

> Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muitas poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 151, grifos no original).

A Educação do Campo é um processo com intencionalidades políticas e pedagógicas que requer planejamento coletivo para alcançar seus objetivos, a fim de constituir sujeitos integrais, com formação humanística e atuação ativa na realidade. Essa intencionalidade busca a formação da consciência através das relações de trabalho, da produção e da cultura, interligando essas dimensões numa perspectiva totalizante.

Sendo a escola um instrumento de formação dos seres humanos, torna-se imprescindível que as comunidades camponesas, os assentamentos de reforma agrária e os sujeitos subalternos do campo, lutem por políticas públicas que garantam a infraestrutura de escolas nos lugares onde vivem os camponeses que dela necessitam. Mas nem sempre há avanços nessa luta por escolas no campo, pois além das condições precárias de funcionamento, nos últimos anos vem ganhando força a desativação das escolas do campo, decorrência de uma visão estreita de economia dos recursos orçamentários da educação com a adoção de uma política do transporte escolar que desenraiza crianças, adolescentes e jovens de seus locais de moradia no campo, em todas as regiões do país, e a matricula em escolas urbanas. De acordo com Caldart:

> Parado o movimento de pressão, a prática retorna à sua tendência "original". E isto não tem a ver apenas e principalmente com o que é ou não estudado na escola; tem a ver com a própria "guerra" entre exclusão e permanência dos trabalhadores nela, tem a ver com o tipo de relações de poder que se vivencia neste espaço, com o padrão cultural de relações sociais que se reforça, com a visão de ser humano e de mundo que orienta a pedagogia e se vai consolidando na formação das personalidades. Por isso, esta disputa é social e humanamente legítima e, para nosso projeto, também politicamente necessária (CALDART, 2010, p. 68).

A Educação do Campo, nesse contexto, rompe com essa lógica de que é preciso "estender" a educação para o campo, reafirmando a necessidade da construção de uma educação no campo, pensada "desde o lugar e com a participação do campo camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 31). Pode-se, assim, afirmar que a Educação do Campo é parte de um projeto de classe mais amplo que se contrapõe à educação como mercadoria e à educação para o agronegócio.

Ressalta-se que a constituição da Educação do Campo como um paradigma resulta de experiências praticadas por organizações populares camponesas, particularmente em assentamentos de reforma agrária, desde a formação iniciada na década de 1980, pelo MST, e depois ampliada com a articulação nacional por uma Educação do Campo, conforme reconhece Saviani:

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

> Nessas linhas de considerações reputo de grande importância, por exemplo, as ações do MST, pois, ao ocupar determinadas áreas e instalar acampamentos e assentamentos, as famílias atuam de forma socializada acumulando experiências organizativa e administrativa e se constituindo como embriões da nova forma de sociedade que se busca generalizar para todo o país e para toda a humanidade (SAVIANI, 2018, p. 52).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) também assume relevância, estando baseada em experiências concretas da classe trabalhadora na construção de novas relações sociais, fundadas num projeto político de transformação da sociedade, para o qual estão postas questões objetivas e subjetivas para a sua efetivação. Saviani afirma que:

> E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso os elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a PHC constituindo-se, em consequência, como uma teoria revolucionária da educação (idem, p. 52).

A articulação entre educação e revolução é uma das premissas que o prof. Saviani enfatiza em suas aulas e em suas obras ao contar a história da construção da PHC, localiza seus antecedentes ao início da sua atividade docente, situando a mobilização do final da década de 1970:

> Com o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de teorias crítico-reprodutivistas. Nessa conjuntura o objetivo que mobilizava os educadores críticos era "a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista (ibidem, p. 43-44).

O desafio apontado pelo autor na década de 1970 se complexificou no contexto atual, face às perspectivas para a educação brasileira. Sendo necessário a reafirmação de uma pedagogia crítica, como a PHC para superar esse momento histórico.

3. ALGUNS PRESSUPOSTOS ENTRE PHC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante do exposto, abordaremos alguns pressupostos teórico-metodológicos da PHC que se inter-relacionam com a proposta pedagógica da Educação do Campo evidenciando a interface entre elas.

Iniciaremos pelo *Método Materialista Histórico Dialético (MHD) para a análise e implementação da/na realidade*, compreendendo-o no sentido que Marx desenvolveu para analisar a realidade do modo de produção capitalista, especialmente visando a transformação estrutural da sociedade burguesa.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

Muito se tem aplicado o MHD, principalmente como um método de pesquisa, sobre fatos ocorridos, para os quais já se tem um resultado, dificultando a compreensão desses estudos na perspectiva de constituírem em ferramentas para as lutas revolucionárias da classe trabalhadora. Por isso mesmo, o desafio é aplicá-lo na atualidade, no próprio movimento da história, no processo histórico em andamento, para subsidiar as lutas da classe trabalhadora, para a qual a esquerda marxista agarrou como tarefa política, ao pensar a parte em relação à totalidade, balizando as táticas de ação política, em vista da revolução como objetivo estratégico. A questão educacional é parte constitutiva da totalidade histórico-social e a análise crítica da escola, em sua concretude, deve subsidiar as lutas por sua transformação e para que a educação se volte à plena formação integral do ser humano.

Nesse sentido, podemos compreender o MHD como um método do pensamento que, a partir da realidade concreta, abstrai dela as múltiplas determinações até possibilitar a compreensão da totalidade, indo do concreto empírico para o concreto pensado, numa relação prática-teoria-prática, para além da sua aparência. Esse movimento ocorre também "dentro da realidade", compreendendo o método em sua concretude, que a rigor significa olhar para a materialidade dos fatos e perceber o seu movimento histórico que permitiu chegar ao que é, diante do seu movimento dialético, buscando evitar as "falsas tensões", enxergando as principais e verdadeiras contradições. Dessa maneira, é possível perceber o movimento em suas múltiplas determinações e que possibilita conduzir nossas ações para que se efetive as transformações desejadas.

Numa sociedade de classes como a nossa, com interesses antagônicos, as ações praticadas pelos indivíduos beneficiam os interesses de uma classe contra a outra. Sendo assim, a hegemonia burguesa vai conduzindo a supremacia capitalista que sofre inflexões para se perpetuar, enquanto que a classe trabalhadora necessita fazer inflexões que conduzam para um projeto de superação do atual modo de produção.

O MHD implica numa maneira de conceber o mundo constituindo uma nova hegemonia baseado na materialidade, na historicidade e na contradição, ou seja, conhecer através da percepção de todas as determinações que constituem o objeto (sociedade) para transformá-lo, concomitantemente.

Outro pressuposto é *manter a relação permanente entre política e educação*, o que implica em compreender sobre o que envolve e como desenvolvem as relações de poder na sociedade na perspectiva de conservar ou de transformar essas relações, ao mesmo tempo que a educação é uma prática política que poderá influenciar a formação para a manutenção ou para a transformação das condições políticas, econômicas, culturais e sociais.

Para tanto, faz-se necessário adotar uma teoria pedagógica marxista, bem como uma escola para implementá-la. Isso reflete o cunho político inserido no projeto educacional da classe trabalhadora que tem a responsabilidade de preparar sujeitos humanos e sociais com capacidade de analisar o movimento da realidade, buscando atuar para sua transformação. Sendo assim, atua para as inflexões necessárias, o que está posto para além dos conteúdos curriculares, relacionando-os com a práxis.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

É possível afirmar que a existência de uma teoria pedagógica implementada em escolas públicas, sejam em áreas urbanas ou no campo brasileiro, não nasceu por acaso, houve demandas concretas para sua construção, bem como intencionalidades políticas e pedagógicas, que não se isentam de tensionamentos no processo, especialmente com o próprio sistema de educação, seja no nível de um estado da federação, seja em um município.

Nesse sentido, tanto a PHC quanto a proposta de Educação do Campo nascem e se materializam na perspectiva de um novo projeto para a sociedade, formando os sujeitos dentro da escola, mas para além dela, para atuarem como protagonistas conscientes e críticos na e com a classe trabalhadora.

Dessa maneira, *a formação humana omnilateral* tem como perspectiva a emancipação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que se insere no amplo processo para a emancipação de toda a humanidade. Se falamos de uma nova sociedade, estamos falando de novos sujeitos presentes nela. Isso significa dizer que não podemos esperar que a nova sociedade exista para que os novos sujeitos existam, ou seja, é necessário ir forjando o novo ser humano para a nova sociedade desde agora.

Nessa perspectiva, o processo formativo deverá abarcar algumas dimensões que possibilitem o contraponto à formação alienada decorrente da organização burguesa do trabalho e suas relações sociais, limitado ao modo de produção capitalista. O rompimento com esses padrões formativos requer atingir diferentes aspectos do ser social, considerando as dimensões morais, sociais, políticas e culturais, do ponto de vista objetivo e subjetivo da vida, com evidente intencionalidade para elevar o nível de consciência dos trabalhadores.

Propor e implementar uma educação omnilateral faz parte de uma práxis revolucionária que se preocupa com a totalidade do sujeito humano, opondo-se a uma educação unilateral que apenas se preocupa com uma dimensão humana de cada vez, deixando de trabalhar outras, o que repercute na vida cotidiana do sujeito, fortalecendo as incoerências em suas ações e atitudes. A omnilateralidade pode ser pensada e praticada de maneira associativa, vinculando uma dimensão a outra.

Para alcançar êxitos diante da PHC e na proposta de Educação do Campo é necessário *definir e implementar alguns princípios pedagógicos e filosóficos* que são imprescindíveis para fortalecer o modo de funcionar de uma escola, a partir de diretrizes explícitas no projeto político na qual se insere, construindo na prática cotidiana a sociedade da justiça social e da dignidade humana.

Os princípios pedagógicos e filosóficos se relacionam respectivamente, mas exigem reflexões rigorosas sobre a prática que resultam em novas questões, permanentemente. Princípios como o de educar, o de ensinar, o de formar os sujeitos para a transformação social, que busca construir a hegemonia política dos trabalhadores através de uma práxis que fortaleça o poder que emana do povo e que seja para todos, como direito fundamental, particularmente no processo de escolarização.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

Compreendemos que construir o processo de transformação social é complexo e não se resume à tomada do poder político e econômico, mas requer uma nova concepção de poder, cheio de contradições e conflitos que devem ser potencializados e não ignorados.

Destacamos aqui os princípios da cooperação, dos valores humanistas, da relação prática e teoria, da formação política e técnica, de estabelecer vínculo entre educação e trabalho, dentre outros. Certamente que se pode atribuir esses princípios diretamente à prática escolar, entretanto serão princípios mais eficazes para a luta de classes na medida em que se articularem às práticas sociais populares, na organização e luta da classe trabalhadora.

Todos esses pressupostos estão colocados como desafios teóricos-práticos, no qual os educadores e as educadoras devem enfrentar, para tanto é necessário *possibilitar a formação permanente dos(as) educadores(as)* de maneira que possam constituir coletivos que respondam ao processo educativo que se deseja implementar, pois um educador sozinho não dará conta de colocar em prática uma teoria pedagógica que busca transformar as pessoas e a sociedade. Essa obra é resultado do trabalho coletivo, num processo de cooperação.

Para alcançar êxito nesse processo, a formação dos educadores é fundamental, numa relação entre estudos teóricos e experiências concretas. Assimilar teoricamente a base de sua prática, organizando grupos de estudos entre os educadores, ao mesmo tempo que é necessário elaborar planejamentos coletivos, considerando permanentemente a questão da avaliação. Esta última questão não requer apenas saber se o educando está apto para a série seguinte, com o conceito de aprovação ou de reprovação. Sobretudo é um processo de avaliar o conjunto das atividades e ações planejadas e executadas dentro da sala de aula, na formação dos educadores, na relação com a comunidade escolar e com as famílias dos educandos.

Diante do desafio de formação permanente dos educadores para o domínio e operacionalização de uma teoria pedagógica como a PHC e a Educação do Campo, reafirmamos a importância da iniciativa de estudos como a desenvolvida pelo HISTEDBR na disciplina citada inicialmente. Isso qualifica o fazer pedagógico alimentando o direito de acreditar no sonho de mudanças, de criar e recriar possibilidades pedagógicas, de ousar cumprir com o objetivo escolar que é de formar consciências críticas.

Na sequência dos pressupostos, *os conteúdos curriculares socialmente úteis* são instrumentos importantes, mas esses conteúdos sozinhos não esgotam o processo educativo, pois a maior importância é que a educação tenha por perspectiva a formação *omnilateral* do ser humano, como já apontamos, o que envolve o ensino (da filosofia, da ciência e das artes), a formação corporal do educando e sua inserção no mundo do trabalho (não do trabalho exploratório, mas do trabalho como princípio educativo que desvela o fetiche do mundo da mercadoria). Para a realização desse amplo processo, é necessário o domínio teórico e prático tanto pelos educandos quanto pelos educadores, dando sentido político e pedagógico à educação como instrumento de formação para a luta de classes e para a revolução.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

Ao organizar o currículo escolar devemos levar em conta que historicamente a humanidade produziu muitos ensinamentos, mas nem todos eles serão apreendidos por um indivíduo em toda a sua vida, pois é imensa a quantidade e qualidade dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Isso requer fazer opções diante da teoria pedagógica e do método adotado por cada escola em sua concretude. Se estamos falando de uma escola que assume a PHC como teoria pedagógica e o MHD como base dessa teoria, logo os conteúdos devem corresponder a esses fundamentos teóricos metodológicos.

Esse debate necessita maior aprofundamento, haja vista que existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser seguida no sistema de educação brasileiro. Mesmo assim, apesar dessa obrigatoriedade, é possível implementar na prática pedagógica algumas escolhas, compreendendo que essas não são neutras, mas estão cheias de intencionalidades que vão ao encontro dos objetivos da escola e do projeto de sociedade que essa escola defende e se insere para efetivar.

Ressaltamos que todos os conteúdos propostos para serem executados nos currículos escolares possuem interesses políticos e sociais, seja para a manutenção do atual modo de produção (capitalista), seja para fortalecer a construção de outra sociabilidade (socialista), pois cada conteúdo é interpretado de maneiras distintas por cada um desses lados (dominantes x dominados; exploradores x explorados; burguesia x proletariado; agronegócio x agricultores familiares camponeses). A pergunta que deve ser feita sempre no processo de escolha dos conteúdos é: o que esse conteúdo pode contribuir para o objetivo da escola na construção de um novo projeto de sociedade?

Além dos pressupostos anteriores, é importante *construir um ambiente educativo* que represente o propósito da educação no interior de um determinado território educativo. Não estamos falando apenas da construção de uma boa infraestrutura, o que é muito importante que se tenha, como os espaços pedagógicos definidos: salas de aulas, auditórios, secretaria, quadra poliesportiva, banheiros, cozinha e refeitório, biblioteca e outros que sejam necessários para acolher da melhor maneira os sujeitos em formação é de suma importância. Porém, ter um prédio bonito não significa que o ambiente educativo esteja completo. Para isso acontecer, ele deve problematizar, questionar e provocar reações diante de algumas questões que possibilitem reflexões sobre a prática dos sujeitos (educadores e educandos), bem como propõe mudanças concretas na vida cotidiana da escola e da comunidade.

O ambiente educativo está em forte relação com a dimensão cultural do território educativo, expressa o jeito de compreender o mundo e as relações desencadeadas nele, bem como a constituição da identidade política como classe trabalhadora. Sendo assim, as diferentes linguagens artísticas são requeridas (canções, teatro, as artes plásticas, a dança, entre outras formas); o reconhecimento de personalidades e lutadores históricos da classe trabalhadora nacional e internacional conhecendo e se inspirando em seus legados; superar relações machistas, homofóbicas, racistas construindo novos valores de igualdade, solidariedade, gentileza, companheirismo, respeito, dentre outros. Dessa maneira é possível, diante das tensões, conflitos e

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

contradições inerentes à condição humana, estabelecer princípios, valores e projeto de forma harmoniosa.

Neste artigo, o último pressuposto metodológico é *a gestão escolar democrática*. Podemos afirmar que esse pressuposto também compõe o ambiente educativo, a partir das relações que são estabelecidas para preservar a participação efetiva de todos os sujeitos do território educacional.

participação poderá acontecer quando cada um compreender os seus direitos e seus deveres, assimilar o seu espaço organizativo de contribuição (as instâncias), bem como a forma de tomada e de implementação das decisões. Esses espaços coletivos são responsáveis pelo processo de avaliação sobre o que foi decidido, planejado e executado, mirando os avanços e limites encontrados, podendo a partir daí tomar novas decisões.

Frisamos a importância de que existam espaços específicos para educadores e educandos, como coletivos dos educadores e coletivos dos educandos na perspectiva da auto-organização, conforme apontado por Pistrak na pedagogia socialista russa. São partes que se conformam no todo da escola, assumindo responsabilidades e contribuindo para a implementação das diferentes dimensões educativas.

A auto-organização dos educandos proporciona a tomada de iniciativas, a criatividade, a busca de soluções coletivas, a realização de um processo de crítica e autocrítica que possibilita compreender as relações de poder (comando e comandado) e o compromisso individual com as questões coletivas, dentre outros aspectos.

4. CONCLUSÃO

A PHC se coloca como uma importante teoria da educação, fundamentada pelo MHD, no qual os elementos contraditórios não se excluem, são pontos de partida e de chegada do processo educativo. De acordo com o prof. Saviani[2]:

> O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à percepção imediata.

Essa afirmação nos leva a refletir que quanto mais evidente for o objetivo do processo educativo, maior será a possibilidade de êxito na ação desenvolvida para interagir e transformar a realidade, seja ela imediata (aparente) ou concreta (estrutural/essencial). O relevante ao tratarmos da PHC na interface com a Educação do Campo é que estamos operando na lógica dialética e que se volta para uma consciência organizativa de classe.

No campo da agricultura familiar camponesa, a proposta da Educação do Campo segue a mesma lógica, conforme afirma Ademar Bogo:

[2] Aula expositiva do prof. Demerval Saviani durante a primeira aula remota da disciplina "Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Transformadora" no dia 01 de outubro de 2020.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS ISSN 1807 - 1600

> O campo deve ser um projeto de vida. As pessoas precisam estar envolvidas nesta construção. Ao mesmo tempo que fazemos o projeto nos fazemos a nós mesmos. Isto nos leva a pensar que o amanhã será diferente do hoje porque já iniciamos a sua construção. Mas é uma construção consciente, por isto é possível prever que resultado terá esta nossa intervenção (BOGO, *et al* 2008, p. 138).

Neste momento de conclusão, reafirmamos a necessidade de uma educação crítica como imprescindível para que o sujeito se insira e atue ativamente em defesa de um projeto emancipador da classe trabalhadora. Para tanto, faz-se necessário a continuidade permanente das reflexões teóricas e práticas no sentido de aprofundarmos os pressupostos sobre a PHC e a Educação do Campo, desde o fazer político e pedagógico que isso requer.

5. REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (2004). Por uma Educação do Campo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Bogo, A. (2008). A educação e a disputa de projetos em nossa agricultura. In: Foerste, Erineu; Foerste, Gerda Margit Schutz; Duarte, Laura Maria Schneider (Organizadores). Projeto político-pedagógico da Educação do Campo: I Encontro do Pronera na Região Sudeste – Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES.

Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Base da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

Caldart, R. S.; Cerioli, P. R. e Kolling, E. J. (2002). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4 Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Brasil. (2010). O MST e a escola: concepção de educação e a matriz formativa, in: Caldart, Roseli Salete (org.) Caminhos para transformação da escola. Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, p. 63-83 (Cadernos do Iterra n. 15).

Saviani, D. (2018). Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução. In: Orso, Paulino José; Malanchen, Julia; Castanha, André Paulo. (Organizadores). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa. 2a edição. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas, Autores Associados. pp. 39-54.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

FERNANDES, R. C., LOMBARDI, J. C. (2021). *Holos* – Dossiê - Pedagogia Histórico-crítica: ciência, currículo e didática. 37(10), p. 1-13.

SOBRE OS AUTORES

R. C. FERNANDES
Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Mestra em Desenvolvimento Territorial da América Latina e

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

HOLOS
ISSN 1807 - 1600

Caribe, doutorando em Educação da UNICAMP, grupo de estudos HISTDBR. E-mail: rosanacfernandes40@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4277-5974

J. C. LOMBARDI
Professor titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador executivo do grupo de pesquisa Histedbr. E-mail zezo@unicamp.br
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3552-941X

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons