

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

DEISE SORAIA MARTA DE SOUZA GALVÃO

Licenciada em Pedagogia - UESB e Especialista em Pedagogia Histórico Crítica – UFBA e em Educação e Interdisciplinaridade-UFRB. Autora principal. E-mail: deiseuesb@hotmail.com

LÂNIA DANIELA MARTA DE SOUZA

Licenciada em Pedagogia - UFRB e Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias – UNIVASF. Co-autora. E-mail: laniadaniela@hotmail.com

RESUMO

Historicamente, a educação do campo reproduziu um padrão educacional urbanocêntrico, que em pouco ou nada contribuiu para melhorar as condições de vida dos camponeses. Partindo desse contexto, este estudo apresenta-se como um recorte de um trabalho maior requerido pelo Programa Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal da Bahia no ano de 2017. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é abordar alguns aspectos filosóficos, teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, para subsidiar a seguinte questão: quais as possíveis contribuições da PHC para a organização curricular das escolas do campo? A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, uma vez que foram realizados estudos dos materiais trabalhados no Programa, bem como outras obras correlatas à temática em estudo. A partir das análises realizadas, sugerimos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de escolarização efetiva das pessoas do campo e caminho para a superação da reprodução histórica de modelos urbanocêntricos que em nada contribuíram com a emancipação desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação do campo; currículo; Pedagogia Histórico-Crítica.

1. INTRODUÇÃO

Se analisarmos o processo educacional no Brasil, veremos que historicamente a educação formal sempre foi negada às pessoas do campo. Mesmo com a implementação de projetos e programas e a promulgação de Leis, esse direito foi subjugado, fazendo com que as desigualdades socioeconômicas do país só aumentassem (LEITE, 2002).

Partindo do pressuposto de que a realidade do campo tem toda uma dinâmica sociocultural e econômica peculiar, é preciso que o modelo de educação voltado para ela também o seja. Assim, o modelo urbano industrial, fortemente impregnado em nossa sociedade desde 1889, com a Proclamação da República, intitulada República Educadora¹, arrebatou as atenções e a educação que deveria ser oferecida aos povos do campo não foi colocada em pauta, ficando esquecida pelos líderes governantes brasileiros da época.

Contudo, os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força nas últimas décadas no nosso país (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas etc.) têm favorecido uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada (CANDAU, 1997, p. 241).

Analisando a história da Educação do campo no Brasil, encontra-se uma reprodução precária da educação urbana. Assim, a educação oferecida aos povos camponeses nunca lhes serviu como emancipatória e fortalecedora da identidade desses sujeitos. Apesar de avanços considerados significativos, a educação do campo ainda carece de práticas específicas para a sua demanda. A carência de escolas, recursos materiais, condições de trabalho são algumas das reivindicações mais frequentes neste campo. Junte-se a isso o preconceito que os povos do campo sofrem (aqui me refiro aos menos abastados), e a ideia que se criou de que para lecionar no campo (principalmente em cidades pequenas), não precisa ter formação, e teremos um breve panorama de como essa educação foi relegada.

1 O termo “República Educadora” (LEITE, 2002, p.27) refere-se ao momento em que a educação era tida como impulsionadora para o progresso do país que deveria ser comparado as mais progressivas civilizações do século.

Em contrapartida a esta realidade, notam-se algumas experiências que surgem como alternativas para a construção de uma escola que rompa com o paradigma conservador que norteia as práticas homogeneizadoras da escola tradicional. Como exemplos dessas experiências no campo brasileiro existem a Escola Família Agrícola, a experiência do MST, entre outras, que defendem uma pedagogia de rompimento com práticas tecnicistas e baseadas apenas na transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, para além dessas práticas e necessidades, é preciso dar destaque à educação do campo, fomentando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que subsidiem a valorização da classe trabalhadora e que coloquem a escola para desempenhar o seu papel de apropriação e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à ciência. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar alguns aspectos referentes à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apontando as possíveis contribuições da mesma para a organização curricular das escolas do campo.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica buscando fazer uma retrospectiva dos modelos de educação destinados aos povos do campo até hoje, bem como observações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando justificar a mesma como pedagogia mais adequada para garantir aos camponeses o que a humanidade construiu historicamente. Após esta introdução, que contextualiza a pesquisa, o presente estudo traz inicialmente uma abordagem sobre as teorias do currículo tratadas por autores como Apple (2009); Gomez (2008); Macedo (2007) e Silva (2007) seguindo tratando dos aspectos filosóficos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica com base nos autores e obras estudados no curso Escola da Terra.

2. CURRÍCULO: TEORIAS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

(...) Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2008, p.18).

2.1 CURRÍCULO: UMA CATEGORIA NECESSÁRIA

O estudo sobre o currículo e as suas teorias é de extrema necessidade neste trabalho, pois é fundamental que se conceituem e discutam

as teorias que fundamentam a prática escolar, pois a concepção de currículo de uma escola dependerá do seu posicionamento em relação a uma determinada teoria. Sobre isso, é relevante indicar que as discussões sobre o campo teórico do Currículo referenciadas por Macedo (2007); Moreira e Silva (2009); Silva (2007), dentre outros têm apontado a existência de três teorias do currículo, quais sejam: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas.

Para Silva (2007), as Teorias Tradicionais têm sua estruturação pautada na eficiência, organização e desenvolvimento, tendo sua inspiração no modelo tecnocrático de Bobbitt e Ralph Tyler, tendo sido sustentado até o início dos anos de 1980. Ainda segundo o autor, as Teorias Críticas encontram-se embasadas em obras de autores neomarxistas (Althusser, Bourdieu, Michel Young, Michael Apple, dentre outros), imprimindo assim a responsabilidade das desigualdades e injustiças sociais ao status-quo. Por fim, Silva define as Teorias Pós-Críticas como fundamentadas no Pós-estruturalismo e no pensamento pós-moderno.

Para melhor compreender as teorias em evidência, Silva (2007) apresenta um quadro síntese das categorias e conceitos mais centrais em cada uma das teorias referenciadas, que aqui apresentamos com alguns ajustes:

Quadro 01 – Principais categorias discutidas nas Teorias do Currículo, segundo Silva (2007)

Teorias	Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós- Críticas
Cate- gorias	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber- poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados por SILVA (2007, p. 9).

Cabe salientar que essas teorias foram concebidas em momentos historicamente diferentes e representam um momento específico de uma dada realidade, bem como foram influenciadas por outras teorias que no momento se faziam hegemônicas (CANDAU; MOREIRA, 2008).

Embora ocorram muitas discussões sobre este campo, visões ultrapassadas de currículo ainda costumam vigorar em muitas escolas. Tendo

o foco apenas em questões burocráticas e organizacionais, algumas instituições de ensino não conferem o caráter subjetivo e singular que o currículo apresenta, minimizando um conceito amplo e complexo a um simples documento formal que trata de uma listagem de conteúdos, considerados importantes para quem os descreveu, objetivos, técnicas e métodos a serem aplicados no intuito de alcançar a eficiência da escola.

No que se refere às escolas do campo, esta situação ainda é mais grave, pois o currículo estabelecido não reflete a realidade na qual a escola está inserida. Normalmente ele segue uma tendência historicamente produzida de transpor as propostas da educação formal urbana para o campo. Na reversão desta situação, estudos contemporâneos, sobretudo depois das contribuições das teorias críticas e das teorias pós-críticas, ampliaram o conceito de Currículo: ele não pode ser mais concebido como uma simples listagem de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Experiências escolares entre sujeitos, processos avaliativos, o modo de posicionar as carteiras, as regras internas estabelecidas, posicionamentos de professores etc. também fazem parte do currículo.

Nessa perspectiva, Macedo (2007, p. 27) afirma que “Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados para a ação dos atores/ autores da cena curricular”.

Por envolver partes visíveis e não visíveis da escola, o currículo acaba dando vida à mesma. Por isso, é importante que as práticas desenvolvidas dentro dela não representem vias unilaterais de modo que não se estabeleça uma “monocultura escolar”. A este respeito Macedo (2007, p. 12) mostra-se preocupado quando afirma: “Desconfiamos sempre das vias únicas não dialógicas, na medida que os cenários educacionais são ineliminavelmente plurais, heterogêneos, temporais e, portanto, produzem problemas vários”. É nessa perspectiva que se insere o paradigma da Educação do Campo, o do trato a diversidade.

Nesse sentido, o professor tem o papel crucial na construção e implementação curricular nas escolas, pois suas falas e atitudes podem estar carregadas de estereótipos e padrões ou simplesmente desprovidas de algum tipo de informação subliminar.

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam

os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (SILVA apud GOMES, 2008, p. 24).

Por não representar neutralidade, o currículo merece um olhar cauteloso e, sobretudo, reflexivo, pois por trás de práticas aparentemente inocentes pode existir uma relação de poder muito forte e bem definida. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor do campo respeite e desenvolva um vínculo com a comunidade em que ele trabalha. Sendo o conhecimento do local uma ação privilegiada, com possibilidade de planejar atividades que estejam mais diretamente ligadas a prática social e o interesse dos alunos.

Apple (2009) salienta a necessidade de refletirmos sobre a direta influência do currículo e sua força em legitimar a distribuição do poder econômico e cultural existente. Afirma ainda ser

[...] vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessária à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 2009, p. 45).

Segundo Silva (2007), a discussão suscitada no parágrafo anterior, que compreende o Currículo como território de poder, provém das Teorias Críticas. Para ele,

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2007, p.147-148).

Nesse contexto insere-se Paulo Freire com a “Pedagogia Libertadora” e Demerval Saviani com a “pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos” e também as teorias Pós-Críticas, tendo as mesmas uma mudança na representação do poder que agora passa a ser descentralizado e visto como inerente ao conhecimento. A partir dessas teorias amplia-se a visão do poder atrelada apenas ao campo econômico capitalista perpassando agora pelos processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2007).

Todavia, neste trabalho, trataremos apenas da Pedagogia Histórico Crítica visto que o nosso foco é apontar contribuições da mesma para a organização curricular das escolas do campo.

2.2 CURRÍCULO, TRABALHO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extra curricular, então tudo acaba adquirido o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2008, p.16).

Nesta linha de pensamento, Saviani aponta-nos a importância das atividades nucleares para a escola, visto que é por meio delas que se distinguem as atividades essenciais e secundárias, garantindo assim que a escola cumpra seu papel de garantir o saber elaborado aos alunos. Também será por este meio que se garantirá o trabalho com a cultura erudita (saberes sistematizados, conhecimentos científicos) em vez de potencializar as atividades com os conhecimentos espontâneos e fragmentados.

Ainda assim, segundo Saviani, não é necessário que a escola detenha apenas os conhecimentos científicos. É preciso que se ensinem os clássicos e fundamentais, e que a mesma viabilize as condições de sua transmissão e assimilação pois, de acordo com Martins (2013), a educação escolar é responsável pela formação da consciência dos indivíduos, tendo um papel fundante no processo de emancipação dos mesmos. É também condição insubstituível na promoção do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo na medida em que compreende que é nesse espaço que se constrói o conhecimento erudito, uma vez que o professor detém a

síntese para fornecer ao aluno o conteúdo clássico, transformando-o em um ser humanizado.

Para Saviani (2008, p.15),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Para efetivar esse processo é necessário compreender os conceitos de automatismo e mecanicismo: diferentemente do ato mecânico, o automatismo é como o resultado de uma segunda natureza. Ao se praticarem determinadas ações com um foco específico, o resultado será a incorporação das mesmas ao nosso organismo. Quando há essa internalização, pode-se dizer que houve a superação dos atos mecânicos passando-se a ter uma liberdade na execução do ato, pois os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão.

Assim, cabe à escola a revelação as duas faces do objeto da educação que dizem respeito a identificação dos elementos da cultura que precisam ser assimilados pelos homens para que se tornem humanos (identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objeto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico).

Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões

que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Devemos observar, todavia, que a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe forem legadas (MARTINS, 2013, p. 297).

Especificando cada ponto da tríade, podemos dizer que o conteúdo (conceito científico) é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, visando a sua humanização. A forma é a organização dos meios mais adequados para se atingir progressivamente esse objetivo. E o destinatário é a criança, cujo conhecimento das leis rege o desenvolvimento do psiquismo, permitindo que saia da condição marginal. Nesse sentido, é preciso desenvolver um planejamento prévio das ações pedagógicas e a escolha de conteúdos pertinentes, denominados de “clássicos” na pedagogia histórico-crítica, pois assim o aluno terá contato com os saberes que permitirão a apropriação da cultura erudita, através de conhecimento elaborado historicamente.

Outro ponto importante trazido pela Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do campo diz respeito ao trabalho como princípio educativo.

A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radicam-se a criação e o desenvolvimento dos mecanismos biopsicológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados (MARTINS, 2013, p. 8).

Sendo a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, é possível afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria um processo de trabalho. Assim, há um imbricamento entre a concepção de trabalho e de trabalho educativo na medida em que ambas são previamente planejadas e intencionais. Ampliando-se a última, a produção direta e intencional que a humanidade produziu histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens, em cada indivíduo singular.

Nessa reflexão, no livro *O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar*, Martins (2013) aponta que

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posta que não transforma apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O desenvolvimento da atividade laboral associadas às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2013, p. 38).

Nesse sentido, é o trabalho que caracteriza a atividade humana, pois é realizado de maneira previamente planejada e intencional sendo tido como marco inicial do psiquismo humano. Este é o ponto principal de diferença entre homens e animais.

Ademais, cabe ressaltar a questão metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, descrita por Saviani por meio de passos, de extrema importância para a materialização dos currículos das escolas do campo. No capítulo seguinte trataremos com mais detalhes sobre este tópico.

3. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em suma, a teoria histórico cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos moldes e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real (MARTINS, 2013, p. 30).

3.1 BASE FILOSÓFICA E PSICOLÓGICA

Assim como a Psicologia Histórico Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como sustentação a base lógica da dialética onde seus princípios gerais são: a totalidade - onde não é possível analisar um fato apenas por um prisma e sim por todo o seu contexto; o movimento - onde a realidade não pode ser vista como estática, pois, se encontra em permanente mudança, e, por fim a contradição, onde nem tudo é o que parece, postulando que tudo é e não é ao mesmo tempo (identidade dos contrários).

Partindo do pressuposto de que é na realidade escolar que se desvelam as propostas pedagógicas, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como resposta à carência de características historicizantes nas Pedagogias Nova e Tecnista, pois ambas situam-se na ausência de perspectiva historicizadora, faltando-lhes consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação.

Dessa forma, são tidas como ingênuas e não críticas, já que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. O caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens opondo-se ao caráter reacionário da pedagogia da existência que considerando-a como medieval.

(...) Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (...) (SAVIANI, 2008, p. 51).

Diferentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a escola não é a redentora dos problemas sociais, reconhecendo-se como elemento secundário e não determinante. Situa-se para além das pedagogias discutidas anteriormente, pois, supera-as e incorpora suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova que consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.

De grande relevância, porém ainda pouco utilizada nas escolas brasileiras, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da premissa de que a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida que entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, traduzida pelo preceito lógico dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento e vice-versa.

Nesse contexto, é importante pontuar que o ensino de conceitos científicos não ocorre por meio de ações isoladas, pontuais e desconexas entre si, pois o processo didático que objetiva esse ensino articula conteúdo e forma. Com isso a psicologia histórico-cultural, a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem são fatores que não podem ser secundarizados, visto que, como destaca Saviani (2008) a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se.

A abordagem dos conteúdos é determinada pela intencionalidade empregada na organização dos meios para que a aprendizagem ocorra. Assim, o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades psíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver experiência individual, permitem-lhe se objetivar naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 31-32).

Cabe ainda mencionar a contradição como fator essencial nas relações entre os processos de ensino e aprendizagem, porque o curso de ensino via professor deve atender a um trajeto contrário, do abstrato ao concreto, do geral ao particular, do não cotidiano para o cotidiano para assim superar o processo de síncrese. Inversamente a essa lógica, a aprendizagem dos alunos atende a ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende a ordem “de cima para baixo”. Além disso, a prática social como ponto de chegada deve ser intencional desde o ponto de partida, concretizando projetos que evidenciem o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino).

Por conseguinte, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem irá ocorrer por meio de funções psicológicas superiores onde o ensino está

voltado para o estudo dos conteúdos clássicos (os alunos precisam ter amplo acesso ao que a humanidade construiu historicamente) e a aprendizagem ocorrerá por meio de atividades intersíquicas onde o professor terá papel fundante nas relações entre criança e mundo, por meio dos signos que empregar.

Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas. A compreensão dessa relação torna possível entender por que não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular, a determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades de esse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo (MARTINS; MARSÍGLIA, 2015, p. 32).

3.2 A DIDÁTICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta- condição imprescindível para as ações intencionais (MARTINS, 2013, p. 304).

Saviani sugere que a prática pedagógica deve estar organizada em passos que se iniciam a partir da prática social, passando pela problematização, instrumentalização, catarse e chegando finalmente a uma prática social mais elaborada que o ponto de partida. Os passos soam com o sentido de um caminho, mas que não necessariamente precisa ser linear. O mesmo utiliza o termo “passos” para facilitar a compreensão dos leitores sobre seu posicionamento. O uso dessa expressão parte do princípio de que esses passos se constituem em etapas que se sucedem, são interdependentes. Trata-se de um método que articula continuamente educação e sociedade e que os professores e os alunos são tomados como agentes sociais.

Seguindo a descrição de cada passo citado anteriormente: Saviani (2008) aponta que o primeiro passo no desenvolvimento da prática pedagógica baseada na pedagogia histórico-crítica é a *prática social*. O

professor inicia seu trabalho levando em consideração essa prática social, que é comum tanto aos professores quanto aos alunos; mas eles se posicionam diante dessa realidade de forma diferente, por conta de seus níveis desiguais de conhecimento e experiência que tem dessa prática. O professor tem um conhecimento sintético da realidade social e os alunos tem um conhecimento sincrético, ou seja, baseado no senso comum, nas suas experiências anteriores.

Consideramos que na proposição desse primeiro momento o autor está destacando, antes de tudo, a natureza histórico-social da educação escolar. Seu cunho é filosófico e não procedimental, isto é, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além de “coisas”, a própria subjetividade humana como intersubjetividade (SAVIANI, 2004 apud MARTINS, 2013, p. 290).

O segundo passo é a *problematização*. Trata-se nesse momento de identificar os principais problemas existentes nessa prática social, as questões que precisam ser resolvidas e os conhecimentos necessários para resolvê-los.

Entendemos que esse segundo passo, denominado problematização, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com os procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha ser ensinado pelo professor aos seus alunos. Trata-se, ao contrário, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções (MARTINS, 2013, p. 291).

O terceiro passo é a *instrumentalização*. Nesse momento o aluno adquire os conhecimentos teóricos e práticos necessários para pensar e, se necessário, resolver aquele problema social.

(...) Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor (...) (SAVIANI, 2008, p. 57).

O quarto passo é a *catarse*, entendida na acepção gramsciana como “elaboração superior da estrutura em supraestrutura na consciência dos

homens” (GRAMSCI, 1978 apud SAVIANI, 2008, p. 57). É o passo em que o estudante já tem um entendimento mais elaborado da prática social a partir da apreensão dos instrumentos anteriores. É o ponto culminante do processo educativo, já que é nesse momento que ocorre a passagem da síncrese à síntese. O último passo retoma ao ponto inicial, a prática social. Nesse momento o aluno já deve possuir um conhecimento sintético da realidade social. Ele já tem um nível de compreensão da realidade social estudada equivalente ao do professor.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. “É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade do ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1980a apud SAVIANI, 2008, p. 58).

É salutar destacar que os referidos “Passos” não obedecem a uma ordem cronológica pronta e acabada. Eles podem ser utilizados em sequências diferenciadas, desde que estejam interligadas e proporcionem ao aluno avançar do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a análise histórica da educação do campo no Brasil, onde foi possível notar que as iniciativas no que se refere à educação básica ofertadas aos camponeses nasceram tardiamente, sendo vestidas com uma roupagem de caráter urbanocêntrico e homogeneizante. Nesse sentido, evidencia-se a ausência de políticas públicas específicas voltadas para essas populações, principalmente no âmbito educacional. As ações ofertadas a esse povo sempre mantiveram como plano de fundo a questão econômica e consequentemente de poder e, por isso, acabaram por não ter um efeito muito positivo no campo.

Ademais, o processo educacional no campo como um todo sofreu pela precariedade com que sempre foi tratado, contribuindo assim para

o aumento das desigualdades sociais tão díspares como em um país como o nosso. Condições inadequadas de infraestrutura, insuficiência de materiais e de qualificação profissional, estradas precárias, transportes muitas vezes inadequados e por vezes inexistentes e a falta de adequação curricular são alguns dos problemas que se arrastaram ou ainda se arrastam no território do campo brasileiro.

Nesse sentido, o estudo procurou investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a organização curricular nas escolas do campo, onde foi possível apontar a mesma como corrente que mais se aproxima das necessidades inerentes a educação do campo. Tendo como inspiração a base marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é bem fundamentada filosófica, psicológica e didaticamente levando a produção de uma educação que preza pela emancipação dos sujeitos por meio do trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Ao estudar a metodologia dessa pedagogia, é possível constatar que a mesma pode contribuir de maneira substancial para o processo de ensino-aprendizagem, pois sua dinâmica fundamenta-se a partir da base material bem como em torno das questões culturais, sempre trabalhando com a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem.

Para isso, requer do professor um planejamento conciso e detalhado onde é de fundamental importância a pesquisa e o estudo para que se tenha domínio do que será ensinado. Nesse processo, professores e alunos são sujeitos de direitos e também de conhecimento!

Por isso foram destacadas contribuições significativas neste trabalho inspirando reflexões relevantes para que educadores utilizem essa pedagogia para a melhoria de sua prática em sala de aula bem como o aprimoramento da educação como um todo, visto que é notória a urgência de uma proposta curricular que seja capaz de superar as desigualdades vivenciadas pelos camponeses.

5. REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no**

campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In:* CANDAU, V. M. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.