
Pedagogia histórico-crítica e Educação Infantil do Campo¹

Deise Soraia Marta de Souza Galvão²

 <https://orcid.org/0009-0002-8272-9286>

Karina de Oliveira Santos Cordeiro³

 <https://orcid.org/0000-0002-9136-1383>

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação do Campo da UFRB. O objetivo foi analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do Campo, com vistas à identificação de suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora. A fundamentação teórica da pesquisa pauta-se nos estudos de Caldart (2020), Ferreira (2013), Martins (2013), Pasqualini (2013), Saviani (2008a, 2008b, 2013, 2019), Fernandes e Lombardi (2021), Silva (2006), entre outros. A análise dos dados indica que a proposta de trabalho para o processo formativo resulta de um esforço coletivo em firmar uma educação contra-hegemônica que prima pela formação plena dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação do Campo.

Historical-critical pedagogy and rural early childhood education

Abstract

This article presents the findings of a Master's degree research in Rural Education at UFRB. The aim was to analyze the contributions of Historical-Critical Pedagogy to Rural Early Childhood Education (RECE) in order to identify its potential for teaching children from a critical-emancipatory perspective. The theoretical foundation of the research is based on studies by Caldart (2020), Ferreira (2013), Martins (2013), Pasqualini (2013), Saviani (2008a, 2008b, 2013, 2019), Fernandes and Lombardi (2021), Silva (2006), among others. Data analysis suggests that the proposed work for the training process arises from a collective endeavor to establish a counter-hegemonic education aimed at the full development of individuals.

Keywords: Early Childhood Education. Historical-Critical Pedagogy. Rural Education.

¹ Artigo resultante da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB.

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa: deiseuesb@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa: koscordeiro@ufrb.edu.br.

Introdução

De forma a garantir que a classe trabalhadora tenha acesso ao mais rico e elaborado conhecimento que a humanidade já produziu, o processo educacional precisa, segundo Saviani (2008b), atuar em duas frentes. Primeiro, deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos. Em seguida, precisa observar as formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Propomos neste artigo a discussão de uma educação crítica e emancipadora a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, é preciso, antes de tudo, compreender o professor como um ser histórico, político e social que, a partir de sua visão de mundo, dadas as contradições da própria realidade objetiva, medeia os processos educativos na busca de superação, por incorporação, da prática social dos alunos. Nesse sentido, entende-se o processo educativo como prática social que, a partir da implicação das relações sociais, espelha a materialidade das coisas, proporcionando uma visão mais ampla e profunda dos modos de produção que vigoram. Assim como os movimentos sociais, é esse modo de educação que defendemos, o que está a favor da luta de classe e não da reprodução ideológica a serviço do capital.

Nessa direção, compreende-se que o professor desempenha um papel imprescindível na construção de um novo modelo social, que prime pela universalidade dos bens, pela igualdade de direitos, pela preservação dos recursos naturais e pela não exploração das forças humanas da maioria em detrimento do enriquecimento de determinados grupos sociais. Destaca-se que não se trata de delegar ao professor e à escola a responsabilidade exclusiva de mudança na atual conjuntura e estrutura que o capital tem nos imposto. Trata-se de reconhecer o professor como um intelectual orgânico e, portanto, parte integrante da classe trabalhadora e a educação sistematizada como possibilidade real de superação das concepções burguesas que continuam a prevalecer. Assim, o papel da Educação Infantil do Campo é assumir um trabalho crítico, pautado na forma de organização social, no problema agrário brasileiro caracterizado pela grande concentração de terras, nos conhecimentos acerca do uso da terra, da alimentação, da formação humana, e no entendimento de que a transformação do modelo de sociedade vigente só será possível se as forças produtivas humanas não forem usadas a serviço de outros grupos sociais.

Diante disso, a questão norteadora que orientou esta investigação no Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) residiu no seguinte

questionamento: como a Pedagogia Histórico-Crítica pode potencializar o ensino de crianças pequenas em um núcleo escolar do Campo, no município de Amargosa, Bahia (BA)? O objetivo geral consistiu em: analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil do Campo, com vistas à identificação de suas potencialidades para o ensino de crianças sob a perspectiva crítico-emancipadora. Nesse sentido, para o debate, observaram-se os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando fazer algumas considerações sobre as contribuições desta para a Educação Infantil do Campo.

Este texto está organizado em cinco subtópicos. O primeiro apresenta uma discussão acerca da base teórica que auxiliará na compreensão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e seus fundamentos. Já no segundo, discute-se a organização didática da PHC. No terceiro momento, realiza-se as primeiras aproximações entre a PHC e a Educação do Campo. O quarto subtópico aborda a relação entre a Infância e a PHC. Por último, tem-se as considerações finais.

Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC passa a se constituir no final da década de 1970. Nesse período, o desenvolvimento das análises críticas sobre a educação ganha força, sobretudo a partir dos estudos sobre Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado e sobre violência simbólica, desenvolvidos por Althusser na França.

No contexto do Regime Militar brasileiro, essas teorias passam a ser difundidas e incorporadas pelo coletivo da educação como forma de resistência e possibilidade de mudança do Regime. O propósito deste último era o desenvolvimento de “uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (Saviani, 2008b, p. 135).

Em meio ao cenário de insurgência da democracia, a necessidade de mudança pulsava em todos os contextos. Se na política ansiava-se pelas eleições diretas, no âmbito educacional, o problema girava em torno da seguinte questão: “se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria a orientação alternativa aceitável?” (Saviani, 2008b, p. 135).

A grande efervescência dos movimentos sociais subsidia a reorganização do campo educacional a partir da fundação de diversas entidades nacionais, como a Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Associação Nacional de Educação (Ande). Elas passam a organizar, no início da década de 1980, muitas conferências de educação com o intuito de qualificar o ensino brasileiro por meio do estreitamento de laços com intelectuais da educação e professores da Educação Básica.

Em uma dessas conferências, a problematização levantada por Saviani a respeito da Escola Nova em contraposição à Escola Tradicional discutida sobre a imagem metafórica da “curvatura da vara” foi transcrita e publicada no ano seguinte, no número 1 da Revista da Ande. Reconhecida como uma pedagogia revolucionária e crítica, a PHC tem suas bases teóricas fundamentadas nos princípios da totalidade, do movimento e da contradição postulados no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural a partir dos pressupostos da Escola de Vigotski, sofrendo ainda influências da Filosofia da Educação de Gramsci, Manacorda, Suchodolki e Snyders e da Pedagogia com as contribuições de Pistrak e Makarenko (Saviani, 2008b).

Embora seu grande expoente seja o Professor Dermeval Saviani, ele considera que essa Pedagogia tomou corpo de uma construção coletiva que considera os aspectos das diversas faculdades intelectuais e afetivas, de acordo com cada etapa ou modalidade de ensino. Podemos afirmar, então, que se trata

[...] de uma pedagogia comunista não apenas por eleger, em suas bases teóricas, o pensamento de Karl Marx e de seus exegetas ou por defender a socialização do conhecimento a todos os indivíduos, indiscriminada e inalienavelmente, mas, no limite, trata-se de uma pedagogia comunista no bojo de sua própria confecção, posto que ela é, por fundamento, tecida na coletividade dos homens. Isso denota emblematicamente seu diferencial e faz dela um bem público e comum (Ferreira, 2013, p. 198).

Compreende-se que é por meio da escola que se dão as práticas pedagógicas, a PHC surge como enfrentamento às Pedagogias Nova e Tecnicistas por lhes faltarem características historicizadoras e consciência dos condicionantes histórico-sociais da Educação, colocando a escola como a instituição capaz de redimir a sociedade. Por essa razão, estas são vistas como ingênuas, não críticas e idealistas, “já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente” (Saviani, 2008a, p. 51).

Situando-se para além dessas pedagogias, a PHC compreende a educação como um elemento secundário e determinado. E, “nesse sentido, ainda que elemento determinado, não

deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação social” (Saviani, 2008a, p. 53). É nessa perspectiva que a PHC supera tais pedagogias por incorporação a suas críticas, elaborando uma proposta totalmente nova, que visa à superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da Educação diante dos problemas sociais existentes. Nessa lógica, a partir do modelo estabelecido, a educação pode reproduzir ou ser um elemento impulsionador para a produção de uma nova sociedade por meio da formação de seus indivíduos.

Para a PHC, a escola é o lócus privilegiado para a socialização do saber sistematizado; nela não cabe espontaneísmo, tampouco a fragmentação do saber. Nela, é preciso trabalhar com os conteúdos clássicos, entendendo por clássico aquilo que resiste ao tempo por ter seu caráter permanente. “Saviani entende por clássico aquilo que é essencial, aquilo que é modelar e, por isso, não pode ser confundido com o que pejorativamente se entende por tradicional” (Ferreira, 2013, p. 205). Por apresentar essa característica, muitas vezes, a PHC foi rotulada como pedagogia tradicional e conteudista, o que se configura como um grande equívoco, pois a PHC se dedica também aos estudos do desenvolvimento integral dos sujeitos, a saber: o desenvolvimento sensível, estético e artístico do indivíduo.

A vinculação dialética desses três elementos (conteúdo-forma-destinatário) deve orientar o planejamento de ensino nas instituições, de modo que se estabeleça uma lógica concreta, em que os conteúdos dizem respeito aos conceitos científicos, que precisam ser assimilados visando à humanização dos sujeitos; a forma se refere à organização que melhor se adequa para atingir esse objetivo; e os destinatários são os alunos. É preciso compreender a via de mão dupla que se estabelece nas disputas dos conteúdos escolares, pois estes são influenciados pela história, ao passo que também influenciam a própria história, promovendo, assim, a formação de sujeitos alienados ou emancipados.

Além da dialética existente entre conteúdo e forma, que proporciona a articulação também com o método, cabe destacar a contradição no que diz respeito a esse processo de ensinar e aprender, no qual professor e alunos, apesar de partirem de um mesmo ponto (a prática social), encontram-se em níveis diferentes de compreensão. Enquanto o professor apresenta um entendimento sintético dos conteúdos, os alunos têm um olhar ainda sincrético, necessitando da viabilização docente para a mediação desses conhecimentos.

Isso ocorre no seio das relações nos processos de ensino e aprendizagem, visto que o percurso da aprendizagem nos alunos “atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à análise, do cotidiano para o não cotidiano” (Martins, 2013, p. 293). O curso de ensino via professor deverá realizar o caminho inverso a este, partindo, assim, do abstrato ao concreto, do geral ao particular, do não cotidiano para o cotidiano, para superar a síntese. “Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem” (Martins, 2013, p. 293).

Dessa maneira, Saviani (2008b, p. 142) propõe um método de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico, mais especificamente se reportando às contribuições de Marx no texto *Método da economia política* (1973), “nele explicita-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise”. Nesse sentido, a educação é concebida como mediação no interior da prática social global, sendo esta o ponto de partida e chegada do método, intermediado por outros três momentos: problematização, instrumentalização e catarse. Eles serão discutidos com maiores detalhes no tópico a seguir.

Organização didática da Pedagogia Histórico-Crítica

O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes (Saviani, 2008a, p. 60).

A proposta metodológica apresentada por Saviani apresenta uma vinculação contínua entre sociedade e educação, sendo professores e alunos tidos como agentes sociais. Para ele, a educação se constitui como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980 *apud* Saviani, 2008a, p. 59). Disso resulta a prática social ser o ponto de partida e de chegada de seu método. Sustentado na concepção dialética de ciência, o método apresenta momentos que transitam num fluxo orgânico e articulado entre si, sendo orientados pelos princípios da totalidade, do movimento e da contradição, que objetivam a construção do

pensamento partindo do empírico em direção ao concreto por meio da mediação do abstrato.

Ou seja,

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2008a, p. 59).

Dessa maneira, Saviani apresenta-nos uma proposta metodológica organizada em passos que partem da prática social chegando novamente a ela (agora mais elaborada que no início) por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse. Cumpre dizer que o termo *passos* é utilizado com o propósito de facilitar a compreensão dos leitores sobre seu posicionamento e não para ser seguido como uma forma didaticamente mecânica e cronológica do ensino. Disso decorre uma má interpretação e falta de conhecimento aprofundado sobre os conhecimentos dialéticos e pedagógicos que envolvem o método, resultando em sua aplicação como uma técnica.

Encaminha-se, assim, a descrição dos passos apresentados inicialmente por Saviani (2008a) em sua obra *Escola e Democracia*. A prática social é o que dá início à ação pedagógica na PHC. Nela, professores e alunos, apesar de partirem de um mesmo ponto, apresentam visões diferenciadas da realidade, visto que os primeiros já apresentam conhecimentos e experiências sobre a prática, enquanto os últimos baseiam-se no senso comum e em suas experiências anteriores, configurando o que Saviani explicita como conhecimentos sincréticos.

À luz das considerações realizadas pelo autor para esse momento, destaca-se o cunho histórico-social da educação escolar. Nela o próprio trabalho pedagógico apresenta-se também como forma de expressão da prática social. Professores e alunos participam dessa expressão de formas diferenciadas a partir de suas experiências.

Sendo a prática social a “expressão do processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana produzida e historicamente acumulada” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 48-49), não cabe à educação expressar-se por meio de problemas desligados da realidade, tampouco do senso experiencial dos alunos. O que se estabelece aqui como necessidade é reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude e a prática

pedagógica como uma mediação pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (Martins, 2013).

A problematização como segundo passo trata-se do momento em que deverão ser identificados os principais problemas existentes na prática social inicial, as questões que precisam ser resolvidas, bem como os elementos que colaborarão com a resolução deles. Aqui o termo *problema* deve ser compreendido com uma leitura filosófica em que se “compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsiona à ação tendo em vista o seu entendimento” (Martins, 2013, p. 291).

A instrumentalização concentra-se na construção do conhecimento. Nela, o professor é responsável por realizar as mediações entre sujeito e objeto para que os alunos adquiram os saberes teóricos e práticos necessários para refletir e, se necessário, resolver aquele dado problema social. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2008a, p. 57). O autor, ainda, caracteriza este passo não em um sentido tecnicista, mas, como uma via de apropriação “pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2008a, p. 57).

A catarse é compreendida na acepção gramsciana como “elaboração superior da estrutura em supraestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978 *apud* Saviani, 2008a, p. 57). É este o momento em que os pensamentos se reorganizam, dando uma nova roupagem à prática social – o que Marx (2004 *apud* Lavoura; Ramos, 2020) denomina de segunda natureza humana – por meio da incorporação de novos instrumentos culturais, ascendendo-se da síntese à síntese. Dessa forma, podemos dizer que, nesse momento, houve a aprendizagem dos rearranjos, como diria Vigotski, “dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (Martins, 2013, p. 292).

Passando por uma alteração qualitativa, retornamos à prática social como momento culminante do método da PHC. A essa altura, estima-se que os alunos já apresentem um conhecimento sintético da realidade social similar ao que o professor apresentava no ponto de partida. Este, por sua vez, apresenta uma compreensão cada vez mais orgânica pela própria dinâmica relativa ao trabalho educativo.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica, e não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (Saviani, 2019, p. 181).

É importante destacar que a natureza dialética do método permite a fluidez, articulação e trânsito interno dos momentos, o que lhe propicia o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maneira única em cada situação específica. Assim, enfatizamos que o reduzir a passos cronologicamente sequenciados incorre em uma verdadeira generalização abstrata do método, sendo destacado por Lavoura e Ramos (2020) como o atual e principal desafio a ser superado.

Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo

“Em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante” (Mandeville, 1982, p. 190 *apud* Saviani, 2016, p. 27).

Essa foi a tônica defendida abertamente pela burguesia durante toda a construção histórica da política de educação brasileira. A oferta de uma educação pública e de qualidade foi negada à classe trabalhadora, e os povos do campo foram os que mais sofreram com isso, haja vista a criação dos estereótipos atribuídos a estes: a ideia de supremacia do meio urbano em relação ao rural e o grande abismo existente na escolaridade desses meios até os dias atuais.

Com o advento da industrialização nas décadas de 1910/20, grande parte da população rural segue para a zona urbana, pleiteando melhores condições de vida e dando início, assim, a outro grande problema que nos acompanha até hoje: o inchaço dos grandes centros urbanos. Nos anos que se seguem, mesmo com a organização de movimentos, programas e associações a partir do alinhamento do Estado à política de governo norte-americana, o que se nota é um

reforço à ideologia vigente, em que prevalece uma educação ofertada, seguindo na contramão dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse ínterim, surgem alguns movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB). A Igreja Católica também presta sua contribuição por meio da ação pastoral de alguns bispos. Todo esse movimento fez surgir grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. Nessa mesma tentativa, Paulo Freire difunde sua pedagogia mediante a direção do Plano Nacional de Alfabetização (extinto pelo golpe de 1964), que um pouco mais tarde seria reduzida a apenas uma técnica de alfabetização com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Outras ações governamentais foram a criação do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, por meio do Ministério do Planejamento no governo de Castelo Branco, “no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente elevação da sua qualidade de vida” (Leite, 2002, p. 43) e a reformulação dos 1º e 2º graus, que ocorre em um período muito conturbado da Ditadura Militar, vindo impregnada de marcas de sustentação ao regime. Apresentando quase nenhuma mudança significativa à educação rural, a Lei logo foi seguida de projetos especiais do MEC, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (Pronasec), o Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural (Edurural) e a Campanha Nacional de Educação Rural (Mobral).

Essas alterações que, à primeira vista, mostram um discurso de mudança para o cenário do campo, na verdade têm impregnado em seu teor um projeto político-econômico que objetiva ampliar o alcance do modelo capitalista para este. Embora tenha havido tentativas, por parte do Estado, de superação do analfabetismo, esse problema se tornou cada vez maior, chegando a números alarmantes. Associamos a ineficácia de tais programas/projetos ao distanciamento da proposta deles da dinâmica de vida do campo e, em alguns casos, à transposição do modelo urbano a este. A formação crítica, consciente e voltada para a autonomia pregada pelos movimentos sociais ficaria adormecida propositalmente por um longo tempo, já que o Estado brasileiro permanecia não apresentando políticas específicas a esse espaço no que concerne ao âmbito educacional. Com o nítido interesse de impulsionar o modelo capitalista no campo, o poder público fomentou políticas impróprias, gerando, assim, um maior distanciamento do

homem do campo de suas raízes e aumentando ainda mais a invisibilidade e/ou estereótipos atribuídos a esses sujeitos.

A redemocratização do país a partir da década de 1980 impulsiona mudanças substanciais no que se refere à educação. Destacamos aqui a reivindicação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) pela escola nos assentamentos rurais e o surgimento de experiências educativas como a ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a formação continuada dos(as) educadores(as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de centros de formação, por exemplo, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e o Instituto Florestan Fernandes, que alavancaram o debate nacional para uma escola do campo (Silva, 2006). Outros Movimentos – como os dos Atingidos por barragens, dos indígenas, de agricultores(as) e trabalhadores(as) rurais e de mulheres trabalhadoras rurais, o Nacional dos Pescadores, Coordenação Nacional dos Quilombolas, Conselho Nacional de Seringueiros – tiveram uma contribuição indispensável para as discussões sobre a mudança do modelo de escola até então oferecida aos povos do campo.

Segundo Saviani (2019), é na tensão gerada por esses encontros (da hegemonia burguesa e dos movimentos sociais) que se instala a prática social dos homens do campo (sobre a qual o professor precisa ter clareza desde o ponto de partida). Para isso, será necessário compreender que a mudança “dos modos de produção capitalista e de suas relações de exploração e subordinação” (Fernandes; Lombardi, 2021, p. 4) reside, necessariamente, na alteração do modelo educacional ofertado aos trabalhadores do campo. É a partir daqui também que nasce o projeto de Educação do Campo onde a educação agora deve ser pensada por eles e não para eles.

É no bojo das práticas educativas realizadas pelos movimentos e a partir da promulgação da LDB de 1996 (Lei n.º 9394/96) que os movimentos sociais, sobretudo o MST, potencializam o debate teórico sobre o projeto de Educação do campo. Nesse contexto, organizaram o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera). Por meio dele, um ano depois, aconteceu a *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, que gerou, posteriormente, o grupo de estudo permanente intitulado *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo* e a *II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* (2004).

Dada a magnitude dos debates, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua Câmara de Educação Básica, aprovou o relatório sugerindo a promulgação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que tratam das formas de organização, gestão e políticas pedagógicas do ensino no campo, sendo instituídas ainda no mesmo ano pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. Essa é a primeira vez que se vê uma política educacional inteiramente diferenciada e desvinculada das proposições urbanas, o que garantiu aos povos do campo o direito à inserção destes na sociedade a partir da valorização de sua identidade cultural.

A partir daí, o Governo Federal, em parceria com Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e religiosos, cria políticas públicas (ligadas à agricultura familiar e ao processo de reforma agrária do país) que visam a assegurar aos povos do campo uma condição de vida melhor e mais digna. Destacamos, assim, o Pronera e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de formar professores comprometidos com o perfil e identidade do campo. Cabe destacar ainda o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo) e a criação de órgãos governamentais que servem de apoio ao tema em questão, tais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, e o Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil (MDA), instaurado em 25 de novembro de 1999 pela medida provisória n.º 1.911-12.

Todas essas conquistas foram de grande importância para o projeto de Educação do Campo, mas a descontinuidade da ação educativa que vemos manifestada nas políticas educacionais (ou na ausência delas), sobretudo entre o golpe da presidente Dilma e o (des)governo de Bolsonaro, configura-se como um dos problemas de maior gravidade no âmbito da materialidade da ação educativa, uma vez que a continuidade é imprescindível a ela (Saviani, 2008b). Assim, avançar na reconstrução e enfrentamento das condições ligadas à expansão do agronegócio e seus efeitos perversos, do intensivo uso de pesticidas e das extensas faixas de terras destinadas à monocultura, absurdamente aumentadas nesse período, requer, porém, que façamos o enfrentamento nessa batalha ideológica. Isso porque “o capitalismo sobrevive de suas próprias crises, mas a insanidade de sua lógica econômica se torna, a cada crise, mais destrutiva” (Caldart, 2020, p. 4). Para além dessas aproximações, Fernandes e Lombardi (2021, p. 9) destacam que, para obter o sucesso da proposta de Educação do Campo e da PHC, é necessário

“definir e implementar 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”.

Infância e Pedagogia Histórico-Crítica

Ao pensarmos na formação de professores e ensino na Educação Infantil (EI), precisamos nos remeter a processos históricos, pois a concepção de infância de hoje, que traduz a criança como sujeito histórico e de direitos, nem sempre existiu. Até o século XVI, a criança era vista como um adulto em miniatura, não sendo considerada em suas especificidades. Durante muito tempo, o cuidado com a educação das crianças foi de responsabilidade familiar, especialmente da figura feminina, inicialmente da mãe e posteriormente de outras mulheres.

A partir da evolução social e de seus processos produtivos, foram construídos meios alternativos para o cuidado às crianças, sempre a cargo do papel feminino. À medida que o tempo passava, as alternativas de acolhimento às crianças foram se tornando mais elaboradas, até chegarmos às instituições formais (creches e escolas). Nesse percurso, não podemos deixar de pontuar que, desde os “primeiros arranjos” para o cuidado com a infância, existiu uma notória diferença entre os serviços prestados aos filhos da elite (caráter educacional) e da classe trabalhadora (caráter assistencialista). Daí, reside a importância de conhecer o contexto histórico da EI para não perpetuar práticas que vinculam sua origem a outros tempos.

A concepção de infância gestada pela PHC vai de encontro a essa segregação de função da escola, dada a classe a que se destina quando trabalha em favor da ruptura da concepção burguesa de educação, sustentando a importância da mediação dos adultos para que as crianças se apropriem das forças essenciais humanas. Sendo a existência humana culturalmente construída, o homem precisa produzir sua própria existência para tornar-se humano e o faz por meio do trabalho, numa ação mútua entre produzir-se e formar-se homem, o que podemos compreender como o próprio processo educativo (Saviani, 2013).

Assim, as experiências acumuladas historicamente se configuram como a chave para continuidade da espécie humana, devendo ser transmitidas às novas gerações por meio do ato educativo. O cerne dessa Pedagogia está na defesa intransigente do trabalho com os conteúdos

clássicos na escola, objetivando conhecer as coisas e suas relações para além de suas aparências.

Defende-se que se trata

[...] de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte (Saviani, 2019, p. 179).

Não se deve pensar, contudo, que o desenvolvimento de um trabalho dessa magnitude traduza-se em uma forma de deter um amontoado de informações, na defesa de uma escolarização precoce ou ainda no desprezo dos conteúdos de natureza básica e experiencial das crianças (pois estes fazem parte da rotina da EI). Essa é uma visão deturpada de quem não se aprofunda nos estudos da PHC.

Deve-se, ainda, manter um olhar atento e cauteloso sobre as correntes pedagógicas que pregam o espontaneísmo como mola propulsora da aprendizagem na EI. Elas consolidam ainda mais o projeto neoliberal de educação por meio do empobrecimento dos currículos escolares e, por conseguinte, da formação de professores. Essa perspectiva não proporciona a superação do senso comum justamente por explorar apenas as experiências cotidianas do universo infantil.

Com efeito,

[...] correremos o risco de oferecer aos alunos apenas aquilo que é de fácil digestão, aquilo que é corriqueiro ou puro entretenimento agradável. Sabe-se que os alunos não precisam de mais entretenimento alienado, pois o cotidiano midiático já se encarrega disso e o faz com muito êxito. A escola deve ofertar aos alunos aquilo de que eles não dispõem, uma vez que grande parte da população brasileira vive um cotidiano desestetizado, carente de representações artísticas de qualidade. Portanto, não basta ser um educador bem intencionado e ambicionar ensinar, é preciso selecionar cuidadosamente o que se ensina, é preciso vigiar aquilo que se traz para o interior da escola (Ferreira, 2013, p. 209).

Contrariamente, a PHC compreende que não existem seres humanos dotados de dons ou predestinados a tal coisa. Será a partir das interações mediadas que a aprendizagem e o desenvolvimento se constituirão. Contudo, as mais elevadas elaborações e apropriações do conhecimento historicamente acumulado dependerão das mediações oportunizadas a cada

indivíduo, “depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (Pasqualini, 2013, p. 75).

Nesse sentido, é crucial voltarmos os olhos para as reais necessidades e condições de existência da classe trabalhadora, a fim de organizarmos um ensino dirigido e intencional, que garanta as mais elaboradas possibilidades de formação das crianças, sobretudo, as menos favorecidas. Favorecer a aquisição do que há de mais rico, elaborado e evoluído socialmente, no campo das Ciências, da Filosofia e das Artes é tarefa docente e escolar de quem se compromete com o projeto de construção de uma sociedade oposta à que vivemos. Essa mudança social só será possível de ser firmada perante a ação intencional e coletiva dos homens, na qual o desenvolvimento das forças produtivas esteja a serviço da coletividade humana. É preciso ter conhecimento para mudar a realidade!

Por isso, a PHC sustenta

[...] um posicionamento a favor do ser humano pleno; pleno nas suas diversas possibilidades e faculdades intelectuais e afetivas. Isso é também um posicionamento político contra todas as formas de prejuízo ou detrimento da omnilateralidade humana, pois o ser humano é um ser de carências, é um ser que carece para além de suas necessidades, ditas necessidades ontológicas, relativas ao ser, que o definem em sua humanidade (Ferreira, 2013, p. 201).

Dessa maneira, é preciso levar em consideração a historicidade da criança, suas relações com o meio social e a materialidade de suas condições de existência, visto que tais fatores se alteram de uma criança para outra. Precisamos falar das múltiplas infâncias, por isso, não é possível pensar em desenvolvimento infantil acontecendo de maneira uniforme. Se assim fosse, as próprias condições naturais dariam conta de condições similares de aquisição de conhecimentos e acumulação de bens culturalmente construídos. A Psicologia Histórico-Cultural nos dá subsídios para compreender que o desenvolvimento da criança se dá mediante um processo histórico e dialético. Ele encontra-se “intimamente ligado às condições objetivas da organização social” (Pasqualini, 2013, p. 76) e não ocorre de maneira sequencial e evolutiva, mas sim subsidiando reflexões e novas formulações sobre o mundo por meio de saltos qualitativos.

Isso implica dizer que, desde o nascimento, os sujeitos apresentam formas diferenciadas de relação com o mundo, que são alteradas a cada período da vida por meio de atividades mediadas. Por isso, “a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da

prática social global” na PHC (Saviani, 2019, p. 177), sendo esse o ponto de partida e chegada do ato educativo a partir de perspectivas diferenciadas entre professor e aluno.

Para uma melhor compreensão das atividades que guiam o desenvolvimento da aprendizagem infantil, apresenta-se uma síntese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico – a partir das contribuições de Pasqualini (2013). Convém lembrar que, para organizar tais atividades, é preciso sempre levar em conta a seleção dos conteúdos e as melhores formas de desenvolvê-los para que os alunos alcancem as máximas possibilidades formativas. Essa composição é apresentada por Martins (2013, p. 297) como tríade *conteúdo-forma-destinatário*.

A idade cronológica aparecerá nas pontuações meramente como um marcador temporal. Isso não quer dizer que os períodos são fixos, pois podem ocorrer flutuações entre um e outro a depender das crises e saltos qualitativos que cada indivíduo formula entre cada período da vida.

Assim, na primeira infância, que gira em torno de 0 a 3 anos, a atividade-guia que opera inicialmente é a comunicação emocional direta, quando o bebê se encontra em total dependência do adulto (relação criança-adulto). Após o primeiro ano de vida, os bebês passam a ter interesse e relacionar-se com objetos a partir de sua manipulação, configurando-se a atividade-guia como objetual manipulatória. Note-se que a mediação do adulto aqui será de extrema importância, assim como em outros períodos, para estimular o contato e permitir a exploração dos objetos.

Na infância, etapa que transita entre os 4 e os 10 anos, temos inicialmente o jogo de papéis como atividade-guia. É nessa fase que as crianças passam a imitar, por meio da brincadeira, as atividades dos adultos, mesmo apresentando limites técnicos para sua execução formal. A criança se envolve com o processo do brincar e não com o produto em si. Por isso, a atividade lúdica é tida como uma atividade não produtiva, ou seja: que não visa ao produto, e sim ao percurso. E por que isso seria considerado um conteúdo de EI, já que não visa a uma produção?

Em síntese, por meio do jogo protagonizado, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações sociais reais que se estabelecem entre eles. Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta (Pasqualini, 2013, p. 89).

Após a crise nesse período, adentra-se a idade pré-escolar e tem-se uma nova atividade condutora, a de estudo. Agora sim, passa-se a ter uma atividade que orienta um resultado, como a produção de um desenho, os rabiscos, recortes etc. E a brincadeira de papéis é essencial para a criança se aprimorar e avançar no autodomínio da conduta, uma condição muito importante para o período vigente. A crise ao final desse período dará continuidade ao período escolar, agora passando a aprender de fato o que o adulto faz.

Para tanto, a atividade de estudo estrutura-se como atividade orientada à assimilação de conhecimento. Diferentemente do jogo de papéis, em que não importava o resultado ou produto da atividade, agora desponta como guia uma atividade orientada a um resultado. Mas as premissas para essa atividade formam-se no período anterior, isto é, no interior da própria idade pré-escola (Pasqualini, 2013, p. 92).

Na época da adolescência, entre os 11 e 17 anos, continua-se com a atividade-guia do estudo, passando-se para a atividade de comunicação íntima pessoal até chegar à atividade profissional/estudo. Mas o objeto deste estudo diz respeito apenas à época da infância, por isso não será aprofundada essa outra fase.

Considerações finais

É importante que a educação voltada para as crianças amplie os sentidos e percepções sobre o mundo, pois isso torna-se substrato para o desenvolvimento infantil. É necessário, portanto, que os professores tenham domínio desses períodos e dos processos que geram suas crises para que planejem atividades intencionais e interventivas que promovam os saltos qualitativos na aprendizagem das crianças. O professor, como o par mais avançado no processo educativo, precisa garantir a mediação necessária, inclusive na brincadeira de papéis.

Assim, a PHC contribui para a compreensão de que a defesa de uma sociedade com a superação da divisão de classes deve se dar por meio da Educação e da organização social em benefício de todos os sujeitos. É preciso garantir aos filhos da classe trabalhadora acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade para que, assim, a transformação social se pautem por uma educação crítica e emancipadora.

Devendo ser pensada em sua diversidade, a Educação do Campo nasceu de um processo coletivo e intencional, com sujeitos de identidades diversas. Dessa maneira, além da compreensão que demarca o contexto da prática social dos trabalhadores do campo brasileiro, faz-se necessário observar as exigências e características de cada um dos espaços em que a Educação do Campo se localiza, pois, como afirma Saviani (2019, p. 139), as condições materiais e subjetivas dos sujeitos do campo são distintas, “embora se tratando da mesma luta, esta se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores”.

Assim como a Educação do Campo, a PHC constitui-se como uma proposta contra-hegemônica de cunho dialético, visando, em seus fins, à construção de uma nova sociedade sem divisão de classes e é com esse propósito que organiza as formas mais adequadas para isso. Cabe a elas também o desenvolvimento da relação implicada entre educação e política, na medida em que problematizam as relações de poder que se dão na sociedade, a formação omnilateral dos sujeitos, perspectivando a emancipação deles.

Princípios como o de ensinar e formar os sujeitos para a superação da sociedade vigente por meio de valores humanos, da coletividade e da cooperação se dão na materialidade do trabalho educativo, fazendo-se e refazendo-se a todo momento por meio da práxis em um ir e vir de teoria e prática se aprimorando. Mas isso só será possível numa educação que se alia ao projeto de luta de classe e que prima por uma sólida formação inicial e continuada de professores.

Dessa maneira, compreende-se que não poderemos transformar a realidade social pela escola. Mas será por meio do que se faz nela que se munirá os trabalhadores das ferramentas necessárias à compreensão do mundo no que se refere aos processos ideológicos, à divisão de classe e controle social, à expropriação da terra etc. e, por conseguinte, à mudança deste.

Referências

CALDART, R. S. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. [S. l.: s. n.], 2020.

FERNANDES, R. C.; LOMBARDI, J. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. *Holos*, Natal, v. 37, n. 10, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13243>

FERREIRA, N. B. P. Catarse e literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José. *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 45-62.

LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento à luz da escola de Vigotski: a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórica-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

Submissão: 25.03.2024.

Aprovação: 11.07.2024.