
POR QUE É NECESSÁRIO O TRABALHO EDUCATIVO FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO E DO MST?

¿POR QUÉ ES NECESARIO EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y EN EL MST MOTIVADO EN LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO Y CRÍTICA?

WHY IS IT NECESSARY THE EDUCATIONAL WORKS REASONED IN THE HISTORICAL AND CRITICAL PEDAGOGY IN FIELD SCHOOLS AND MST?

Tiago Nicola Lavoura¹

Resumo: O artigo busca delinear as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação dos indivíduos das escolas do campo. Para tanto, faz uma análise dos fundamentos pedagógicos do MST, demonstrando que a educação do campo e, em seu âmbito, a educação do MST, sofrem resquícios das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”. Por fim, intenta-se defender a pedagogia histórico-crítica na educação do campo e do MST, como forma de se possibilitar em cada indivíduo singular, direta e intencionalmente, a formação plena de conteúdos os quais são produzidos pelo conjunto da humanidade.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Pedagogias do aprender a aprender; Educação do campo.

Resumen: El artículo trata de resumir los aportes de la pedagogía histórico-crítica para la formación de los individuos de las escuelas del campo. Por lo tanto, un análisis de los fundamentos pedagógicos del MST, lo que demuestra que el educación del campo, y su ámbito de aplicación, la educación del MST, sufren los restos de las pedagogías hegemónicas del “aprender a aprender”. Por último, los intentos de defender la pedagogía histórico-crítica en el educación del campo y el MST, como una forma de permitir a cada individuo directa e intencionadamente, entrenando contenido íntegro de los cuales son producidos por el conjunto de la humanidad.

Palabras clave: Pedagogía histórica y crítica; Pedagogías del aprender a aprender; Educación del campo.

Abstract: The article seeks to outline the contributions of historical-critical pedagogy for the formation of individuals of education field. Therefore, an analysis of the pedagogical foundations of MST, demonstrating that the education field, and its scope, education MST, suffer remnants of hegemonic pedagogies of “learning to learn”. Finally, attempts to defend the historical-critical pedagogy in the education field and MST, as a way to allow every single individual directly and intentionally, training full contents of which are produced by the whole of humanity.

Keywords: Historical and critical pedagogy; Pedagogies of learning to learn; Education field.

O artigo tem o objetivo de delinear as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação dos indivíduos das escolas do campo, por intermédio de um duplo movimento: a luta pela superação da formação de indivíduos alienados e a construção da sociedade comunista.

Neste intuito, é feita a análise dos fundamentos pedagógicos da educação escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), notadamente o mais expressivo movimento de luta social

deste país, e membro da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, agrupamento de luta pelo direito à educação dos povos do campo.

Para tanto, tomaremos como fonte de pesquisa documental o *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005), cuja produção reúne os documentos mais importantes e sistematizados acerca da proposta educacional do MST.

Ao cabo desta análise, buscaremos demonstrar que a educação do campo e, em seu âmbito, a educação do MST, sofre resquícius das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”, fato este que compromete e coloca em risco a formação dos indivíduos no interior destes movimentos os quais perspectivam com a superação da sociedade capitalista.

Por fim, intenta-se defender a pedagogia histórico-crítica na educação do campo e do MST, como forma de se possibilitar em cada indivíduo singular, direta e intencionalmente, a formação plena de conteúdos os quais são produzidos pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2008a).

Os fundamentos teóricos da educação do MST

O documento *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005) permite apreender a trajetória de construção da educação do MST, na medida em que foi “[...] este o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola [...]” (MST, 2005, p. 05).

Para fins de avanço nas nossas análises, procuraremos também fazer uma síntese de algumas produções acadêmicas às quais vêm se dispondo a contribuir com o debate atual acerca da educação escolar no âmbito do MST, tais como Araújo (2007), D’Agostini (2009), Dalmagro (2010) e Teixeira (2009).

Os primeiros textos já apontam a preocupação do MST em pensar a construção de uma proposta educacional a qual rompesse com a educação tradicional, caracterizada como livresca, centrada no conhecimento do professor, conteudista e deslocada da realidade dos integrantes do Movimento e das lutas do MST.

Observa-se a influência de Paulo Freire na construção da proposta educacional do Movimento. Uma escola diferente seria uma escola com uma proposta alternativa de educação, a qual não mais estivesse pautada no modelo repressivo de escola posto pela pedagogia tradicional.

Dalmagro (2010) aponta que a pedagogia libertadora de Paulo Freire serviu como base para a formulação da proposta educacional do MST, sobretudo por sua contribuição para a educação dos oprimidos, dando ênfase ao direito à palavra, à participação e ao diálogo.

Na busca pela resposta à pergunta “Uma escola diferente em que?”, se afirma que esta escola diferente deveria ser essencialmente prática e partir da realidade, ou seja, das necessidades e desafios impostos pelo dia-a-dia da vida no campo.

Este novo jeito de educar constituído enquanto uma nova proposta pedagógica do MST assim está formulada: “[...] estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola

onde se educa partindo da realidade; uma escola aonde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando [...]” (MST, 2005, p. 31).

Neste mesmo texto, afirma-se que “a escola deve ensinar fazendo, isto é, pela prática” (p. 32). Na medida em que “A Escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças” (p. 35) observa-se, além da presença do ideário freireano, a influência da pedagogia da prática formulada por Miguel Arroyo e Maurício Tragtemberg.

Nos textos *Como fazer a escola que queremos* e *A importância da prática na aprendizagem das crianças* observa-se a supervalorização da prática (D’AGOSTINI, 2009) e a redução da teoria à sua utilidade prática, diretamente ligada ao fazer cotidiano (DALMAGRO, 2010).

O MST não tem dúvidas ao afirmar que aquilo que diferencia sua proposta educacional, sobretudo seu currículo escolar, das escolas e dos currículos tradicionais se expressa em duas diferenças importantes: o centro do processo de aprendizagem e ensino é retirado da sala de aula, pois, se aprende e se ensina a partir da prática e; retira-se o foco dos conteúdos escolares, passando os mesmos a serem escolhidos em função das necessidades que a prática vai criando (MST, 2005).

Ao buscar responder o questionamento sobre o que estudar nas escolas, imediatamente se afirma que é a realidade do Movimento a qual precisa ser estudada, conhecida e, sobretudo, transformada. Assim, privilegia-se o estudo dos temas geradores os quais advêm de questões ou problemas da própria realidade, em detrimento de uma lista de conteúdos prontos e acabados abstratamente selecionados.

A caminhada para a constituição de uma escola diferenciada se faz concomitantemente com a crítica à escola tradicional, uma bandeira típica do movimento de educação popular. A educação conscientizadora das massas, a valorização da cultura do povo e a alfabetização partindo da sua realidade, a necessidade de aproximar a intelectualidade da população – a ponto daquele aprender com o povo – teve sua expressão mais acaba dada pela concepção educativa de Paulo Freire, como já afirmamos.

O reconhecimento de Freire no que diz respeito à sua luta por colocar a educação a serviço dos trabalhadores, oprimidos e subalternos é ímpar na história da educação brasileira². Porém, Saviani (2009) faz a seguinte análise da obra deste autor:

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares (p. 61).

Saviani (2011) considera tanto a pedagogia da educação popular quanto à pedagogia da prática como ideias pedagógicas contra-hegemônicas do pensamento pedagógico nacional. Não obstante, reconhece que ambas costumam se reportar à prática educativa libertadora à margem da estrutura escolar.

Isto claramente se evidencia na proposta educacional do MST, quando se afirma inúmeras vezes que educação é mais do que escola e que o Movimento sempre está em busca de uma formação humana mais ampliada.

Para os proponentes de uma pedagogia da prática “Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade [...]” sendo que “[...] o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam” (ARROYO, 2003, p. 43). É por isto que “As experiências não formais de educação [...]” são “[...] mais próximas da dinâmica popular” (p. 34).

Conforme Dalmagro (2010), o MST acaba por incorporar a concepção de que se deve ensinar a *fazer fazendo*, uma expressão a qual está ancorada na educação popular e na pedagogia da prática e que possui sua expressão maior no norte-americano J. Dewey e em sua pragmática pedagogia liberal moderna, imbuída por um menosprezo pela teoria.

O escolanovismo foi o carro-chefe das teorias pedagógicas as quais vêm sendo denominadas de “aprender a aprender” e, em determinados momentos das produções teóricas do MST, sobretudo neste texto cuja importância da prática é expressa pelo Movimento, ele parece se fazer presente, na medida em que organizar o ensino para o MST não consiste em transmitir conteúdos às crianças, “[...] mas sim em lhes dar condições para que descubram, por si mesmas, as melhores soluções” (MST, 2005, p. 86-87).

Ao tratar da relação educação e trabalho, da formação de militantes e da organização coletiva, o MST claramente se utiliza do referencial teórico e do ideário pedagógico de importantes pedagogos russos os quais estiveram a frente do processo de construção de pedagogia socialista na experiência russa revolucionária, tais como Pistrak, Krupskaya e Makarenko.

Para Dalmagro (2010), as experiências da pedagogia socialista influenciaram a proposta educacional do MST, sobretudo no que diz respeito à organização da forma escolar, especialmente quanto à incorporação do trabalho na escola, à gestão democrática, à auto-organização dos estudantes e à introdução dos tempos educativos.

É possível apreender, tendo em vistas os princípios pedagógicos e filosóficos que a educação do MST assume, especialmente no contexto educacional brasileiro, uma importância política fundamental:

[...] principalmente na década de 1990, como uma afronta e contraposição às políticas educacionais neoliberais, estabelecendo um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro. Entretanto, sua proposta educacional, que pretende ser uma educação de classe com fins de emancipação humana, vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática (D’AGOSTINI, 2009, p. 160).

No que se refere à aquisição do conhecimento científico, fica evidente que esta preocupação aparece em alguns – notadamente nos primeiros – textos do dossiê, sobretudo até meados de 1996, mesmo que seja uma evidência constatada em notas esparsas e trechos contraditórios do documento.

Isto porque a predominância acaba sendo a concepção da forma escolar preconizada pela pedagogia socialista, a qual considera o meio como uma agência de múltiplas formações, anunciando uma concepção ampliada de educação, a qual considera a existência de “outras escolas” para além da propalada “educação formal” – considerada uma forma de educação tipicamente burguesa a qual forma os indivíduos para a sociedade capitalista, por meio da opressão e das relações de dominação e subordinação – sugerindo a modificação de toda a organização do trabalho escolar, a começar pelas relações sociais,

bem como, a concepção de educação popular a qual levanta a bandeira de uma escola do povo, pelo povo e para o povo³.

O estudo de Dalmagro (2010) revela que, ao se levar em consideração as influências da pedagogia da educação popular e da pedagogia socialista, a proposta pedagógica do MST parece estar calcada numa fusão entre ambas.

Assim, o Movimento lançará mão da escola do trabalho, notadamente sob a influência dos escritos de Pistrak, exaltando as diversas formas de trabalho educativo em diferentes tempos e espaços os quais devem existir na escola, como trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração, à produção agrícola, à cultura e a arte, ao jogo e ao estudo.

A partir de 1999, torna-se evidente uma mudança de orientação pedagógica em virtude da própria alteração da concepção de educação e de escola a qual passa a sustentar os escritos dos textos do dossiê. Tal mudança, ao que nos parece, terá implicações fulcrais ao modo de conceber o acesso ao conhecimento científico e ao saber elaborado, sobretudo por meio da transmissão deste saber via educação escolar.

Notadamente após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária – ENERA o coletivo afirma que “[...] a palavra “ensino” não dá conta de todas as dimensões educativas que já fazem parte de nossas práticas” e, portanto, intenta-se “[...] romper com os esquemas rígidos que impedem uma educação mais inteira e mais viva” (MST, 2005, p. 199).

A partir deste ano, será a *Pedagogia do Movimento* a qual passará a delinear a concepção educativa do MST, notadamente a partir da tese de Caldart. Esta nova concepção de prática educativa é assim anunciada no dossiê:

[...] o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas *em movimento*, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro⁴ (MST, 2005, p. 201) (destaque no original).

Para esta pedagogia, o princípio educativo principal é o próprio *movimento*, ou seja, o Movimento é a grande escola, por intermédio de suas lutas e desafios diários e cotidianos, nas ocupações, marchas, passeatas, reivindicações, trabalho, assembleias, organizações, direções, símbolos, dentre outros (MST, 2005).

A própria dinâmica da organização e da luta do Movimento é que educa os Sem Terra, produzindo um *novo sujeito social*, enraizado em suas lutas constitutivas do cotidiano do MST. Deste cotidiano é possível extrair diversas *matrizes pedagógicas básicas*, responsáveis pela formação do sujeito Sem Terra, afirma o MST: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra,

a pedagogia do trabalho e da produção, a pedagogia da cultura, a pedagogia da escolha, a pedagogia da história e a pedagogia da alternância (MST, 2005).

Caldart (2003) afirma que quem faz a escola do campo são os próprios povos do campo, organizados e em movimento. Nesta perspectiva invoca a tese de que é uma visão ingênua pensar que a escola é ou pode ser o centro do processo educativo.

Apreende-se nitidamente a secundarização da escola e do conhecimento a ser transmitido e assimilado pela educação escolar. Conforme constata Santos (2012), o recuo do conhecimento científico e objetivo da realidade vêm sendo uma característica dos movimentos de luta social nas últimas décadas.

Em nome da democracia e da participação do povo, exalta-se uma perspectiva participacionista – procedendo-se conforme as impressões imediatas, os desejos, as emoções e a subjetividade – e a valorização do empirismo nas práticas educativas (SANTOS, 2012).

Por fim, cabe-nos apontar que as análises realizadas por D'Agostini (2009) evidenciam a proximidade dos últimos textos do dossiê da educação do MST com o discurso pós-moderno, sobretudo a partir de 1999, notadamente quando “[...] identificam-se terminologias próprias de teorias pós-modernas” e “[...] começa a aparecer certo ecletismo na formulação da proposta de educação do MST [...] com uma linguagem mais subjetiva e com uma mistificação do camponês, do trabalho na terra, da cultura e da democracia” (p. 118).

Tal constatação é, para Dalmagro (2010), em virtude da aproximação do MST, no final dos anos de 1990, com a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, movimento o qual se articulou a partir do I ENERA para a luta pelo direito à educação dos povos do campo.

O propósito do MST com a EdoC era, em síntese, o fortalecimento e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais, bem como a promoção de maior acesso dos trabalhadores à escola. Seu objetivo último era de que isso contribuísse com a luta de classes. Entretanto, as motivações teóricas e políticas de outros integrantes desse movimento se distanciavam dessa perspectiva [...]. A formulação da questão expressa na denominação “Educação do Campo” não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição (falsa) entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra DALMAGRO, 2010, p. 172).

Vendramini (2008) já apontara para a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas presente nos pressupostos teóricos da Educação do Campo, aproximando-se da concepção pós-moderna desencadeada pela sustentação de categorias subjetivistas, relativistas e pragmáticas. Notadamente, é negada a centralidade da categoria trabalho enquanto fundante do ser social, posto em seu lugar a análise da cultura, da linguagem, da identidade e das diferenças. Quando se preconiza a emancipação dos povos do campo, esta categoria não é entendida na perspectiva marxista revolucionária de superação da alienação. Evidencia-se, portanto, um afastamento do materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento.

A falsa dualidade entre campo e cidade é questionada por Vendramini (2008), bem como entre educação do campo e educação da cidade. Assim, a autora indaga o direcionamento e o projeto histórico de sociedade cujas experiências educacionais e escolares vêm sendo demarcadas pela educação do campo.

Entendemos que seja radicalmente necessário ao MST, bem como demais movimentos de luta social, tomarem como central a questão da luta de classes, e pautarem seus conjuntos de lutas e reivindicações, inclusive no plano da educação e de suas proposituras pedagógicas, na necessidade da superação da oposição entre capital e trabalho.

E, no que diz respeito à relação luta de classes e educação escolar, entendemos ser a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica a qual tem dado uma significativa contribuição para o avanço das lutas sociais no interior da educação.

Luta de classes e educação escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação dos indivíduos nas escolas do campo

Reconhecemos que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica a qual mais significativamente vem buscando aglutinar a luta pela superação dos problemas específicos da educação – neles inseridos a educação do campo e o MST – com a luta mais geral da superação da sociedade de classes. Isto porque esta teoria pedagógica entende ser a educação escolar um campo estratégico de luta importantíssimo, em especial, ao afirmar que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Nos dizeres do Saviani e Duarte (2012, p. 2):

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

Desta feita, em virtude desta contradição que marca a educação escolar na sociedade do capital, a pedagogia histórico-crítica assume o posicionamento da luta pela efetivação da especificidade da escola, em defesa, portanto, dos interesses da classe trabalhadora. Tomando como referência e elemento central a questão do saber objetivo, parte em defesa da socialização do conhecimento e do trabalho organizado e sistematizado dos professores como forma de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos plenamente desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

Com efeito, a pedagogia histórica-crítica vem lutando, ao longo dos seus aproximados trinta anos de existência, “[...] para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4). Isto porque:

[...] a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta por essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2008a, p. 55).

Como se vê, o saber escolar é para esta teoria pedagógica a organização sequencial e gradativa do saber objetivo e universal disponível e acumulado socialmente, o qual foi – e é – construído historicamente conforme determinada etapa da humanidade. Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao processo de escolarização a transmissão e a assimilação deste conhecimento objetivo convertido em saber escolar.

O esvaziamento dos conteúdos nas escolas é característica da estratégia de dominação burguesa. N' *O Capital*, Marx (2008a) descreve o processo histórico pelo qual, conforme o desenvolvimento dos processos de trabalho no período por ele intitulado de acumulação primitiva, o qual corresponde à passagem do artesanato à grande indústria, percorrendo a cooperação simples e a manufatura, os trabalhadores vão sendo gradativamente destituídos dos conhecimentos e dos saberes dos processos produtivos.

Exatamente por isto, já no início da formulação desta teoria pedagógica, Saviani (2009) a coloca na perspectiva da defesa intransigente pelo aprimoramento do ensino destinado às classes populares. Ele afirma:

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 50-51).

O desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica se deu nos marcos da tentativa de Dermeval Saviani, em conjunto com a primeira turma de doutorado em educação na PUC-SP em 1979, em desenvolver uma teoria da educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se tanto as pedagogias não-críticas da educação – pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista – quanto aos evidentes limites das teorias crítico-reprodutivistas da educação, as quais reconheciam os condicionantes político-econômicos da educação, não obstante, situavam a prática pedagógica como mera inculcação ideológica e reprodução das relações de produção, faltando-lhes, portanto, a análise dialética.

Desta forma, é possível constatar, já no livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983, a tentativa de superação de forma dialética tanto das teorias não-críticas da educação, as quais ganhavam expressão maior nos *embates entre a pedagogia da essência* – a pedagogia tradicional – e a *pedagogia da existência* – a pedagogia nova –, bem como, a superação das *teorias crítico-reprodutivistas* da educação, as quais remetiam a escola aos condicionantes objetivos e às determinações sociais, porém, caracterizavam a educação como mera reprodutora da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica está fundamentada na perspectiva histórico-ontológica da formação humana pressuposta por Marx e Engels, sobretudo na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e dos indivíduos singulares como seres sociais.

É desta forma que a pedagogia histórico-crítica entende a educação como processo de formação humana, a partir da apropriação, pelos indivíduos singulares, do conjunto das objetivações humanas produzidas pela humanidade.

Assim, ainda no domínio do modo do capital organizar a vida, a partir das relações alienadas, a educação escolar – por meio da pedagogia histórico-crítica – vem concorrendo com a luta pela abolição dos “[...] entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (SAVIANI, 2009, p. 34).

O sentido de uma pedagogia marxista, portanto, assim ganha forma e conteúdo, contribuindo para a luta mais geral pelo socialismo em direção de uma sociedade comunista:

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: esta é a perspectiva da sociedade comunista em Marx (SAVIANI, 2009, p. 30).

Entende-se, pois, que, “[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2011, p. 421).

Para esta escola de psicólogos russos, as funções psicológicas superiores – as quais são próprias dos seres humanos – só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livremente espontâneas.

Assim, a pedagogia histórico-crítica incorporará a tese de que cabe à escola e ao trabalho educativo escolar a tarefa do desenvolvimento destas funções psicológicas superiores. Com efeito:

Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011, p. 56-57).

Neste sentido, também, é que Saviani (2008b) elaborou o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica em conformidade com o Método da Economia Política de Marx, contido em seu livro *Contribuição à crítica da economia política* (2008b). Assim Saviani afirma: “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese a síntese, pela mediação da análise” (p. 142). Desta feita:

[...] isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no

encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 422).

Como se vê, a prática social é questão central da pedagogia histórico-crítica, sobretudo a sua transformação. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, não obstante, tendo em vista a perspectiva da transformação social. A relação entre educação e transformação social perpassa decididamente toda a formulação teórica desta teoria pedagógica: o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Tratar do papel mediador da educação na transformação social é muito diferente de assumir uma posição idealista na qual a educação pode transformar imediatamente a sociedade. Conforme Oliveira (1996) afirma: “[...] o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências” (p. 57).

É por isto que a pedagogia histórico-crítica se posiciona em defesa da educação escolar e da transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Ao passo que não é uma pedagogia elaborada para a simples função de formação de indivíduos para esta sociedade de classes, se coloca em função da formação de indivíduos para a transformação desta mesma sociedade.

Referências:

- ARAÚJO, M. N. R. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.
- D’AGOSTINI, A. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- DALMAGRO, S. R. *A escola no contexto das lutas do MST*. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a. Livro 1. v. 1.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.
- MST. *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001*. São Paulo: Iterra, 2005.
- OLIVEIRA, B. A. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- PAIVA, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.
- SANTOS, C. F. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 181-206.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008a.
- _____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 223-274.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TEIXEIRA, D. R. *A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/BA*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- VENDRAMINI, C. R. *A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, ago. 2008.

Notas:

- ¹ Doutor em Educação pela UFMG. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz. Líder do Grupo de Estudos Marxistas em Educação - CEPEHU - UESC. E-mail: nicolalavoura@uol.com.br.
- ² A despeito das críticas que Saviani (2011) engendra a concepção pedagógica de Paulo Freire, inclusive denominando sua pedagogia como uma Escola Nova popular, “[...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos [...]” (p. 336). Paulo Freire nitidamente se inspirava na concepção humanista moderna da filosofia da educação, sobretudo por meio da corrente existencialista do personalismo cristão (cf. SAVIANI, 2009, 2011; PAIVA, 2000).
- ³ Não é possível fazer aqui profundas considerações sobre os fundamentos pedagógicos da pedagogia socialista, sobretudo sobre o debate da aproximação do ideário pedagógico dos autores russos com a concepção escolanovista de John Dewey (1859-1952).
- ⁴ Teixeira (2009) faz críticas – cujo teor temos absoluta concordância – ao ecletismo e ao espontaneísmo que acabam predominando na concepção e nas práticas educativas do MST.

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 05/2015.