



Eixo Temático

11. Pedagogia Histórico-Crítica

Título

Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo: alguns apontamentos

Autor(es)

Suze da Silva Sales

Luiz Bezerra Neto

Instituição

Universidade Federal do Tocantins

Universidade Federal de São Carlos

E-mail

suzesalles@yahoo.com.br

lbezerra@ufscar.br

Palavras-chave

Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Rural e do campo. Escolas rurais e do campo

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar alguns aspectos teóricos e práticos inerentes à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo em vista a possibilidade de contribuição desta perspectiva à educação formal desenvolvida/destinada às escolas, mais especificamente, as do meio rural e à classe trabalhadora do campo no Brasil.

www.semgepec.ufscar.br

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Metodologicamente, utiliza-se de revisão bibliográfica com enfoque em autores que tratam da emergência da educação do campo e, posteriormente, autores que discutem os aspectos anteriormente citados da PHC, a saber, Saviani (2008, 2011, 2012), Duarte (1993, 2000), Marsiglia (2011), dentre outros. O texto parte da exposição breve de alguns momentos significativos e que colocaram a necessidade de se (re)pensar a educação do campo no país e, em seguida, faz-se alguns apontamentos sobre a PHC e analisa-se o porquê de esta pedagogia parecer ser a corrente adequada para se garantir às populações do campo acesso ao conhecimento universalmente construído pela humanidade e à progressiva utilização destes conhecimentos no processo de luta dos trabalhadores do campo. Como resultado deste estudo, espera-se fomentar a discussão sobre a necessidade de se definir, com clareza, um referencial teórico e prático para a educação que realmente seja condizente com uma educação emancipatória.

Texto Completo

Introdução

Na história da educação brasileira, quando se objetiva estudar a educação formal direcionada às populações rurais, encontram-se, até o final dos anos de 1990, registros de ações¹ estatais e pontuais, *a priori*, “preocupadas” com várias situações, a saber, a fixação do homem ao campo, a “melhoria” da produtividade, “melhoria” das condições de vida, a “exaltação” da cultura camponesa, dentre outros motivos que se fizeram presentes para “justificar” programas e projetos educacionais destinados aos povos do campo. Entretanto, não se percebe, nessas ações, para além das “justificativas” elencadas, um embasamento pedagógico sólido, que garantisse o contato, assimilação e ressignificação da prática social por parte da classe trabalhadora camponesa com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Dessa forma, a educação dos povos do campo, assim como do meio urbano no Brasil, não foi capaz de contribuir na reversão do quadro de desigualdades sociais, tendo em vista que fadou a sociedade à reprodução de um *status quo* vigente, estagnado em classes bem definidas, a saber, de um lado, dos detentores dos meios de produção e de outro, dos que nada possuem, além da venda de sua força de trabalho.

¹ Cf. SALES, S. S. A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). P. 42-49. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia; BESERRA, B e DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesquisa.**, jan./abr. 2004, vol.30, no.1.



No âmbito da educação dos povos do campo, a situação tendeu a se tornar mais favorável às discussões pelo direito à educação formal ao final dos anos de 1990. As ações com este foco foram diretamente ligadas a um movimento histórico que possibilitou o protagonismo da sociedade civil, através de movimentos sociais, principalmente os ligados a terra, os quais impulsionaram o debate em relação à necessidade de uma Educação Básica para o Campo. Neste cenário, para além da necessidade de se colocar a educação dos camponeses em destaque, urge definir uma proposta pedagógica comprometida com a formação da classe trabalhadora e que assegure a escola como local privilegiado de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente texto tem o objetivo de apresentar e analisar alguns aspectos teóricos e práticos inerentes à pedagogia histórico-crítica (PHC) tendo em vista a possibilidade de contribuição que esta proposta pedagógica pode trazer à educação formal, desenvolvida/destinada às escolas, mais especificamente, às escolas camponesas e à classe trabalhadora do campo no Brasil.

Para se alcançar o objetivo proposto, o texto – fruto de revisão bibliográfica – parte da exposição breve de alguns momentos significativos e que foram importantes no exercício de se (re)pensar a educação do campo no país e da superação de uma “educação rural” ligada aos interesses capitalistas e que reforça a desigualdade entre as classes sociais e, em seguida, faz-se alguns apontamentos sobre a PHC e analisa-se o porquê de esta pedagogia parecer ser a corrente adequada para se garantir às populações do campo acesso ao conhecimento universalmente construído pela humanidade e à progressiva utilização destes conhecimentos no processo de luta dos trabalhadores do campo.

Como resultado deste estudo, espera-se fomentar a discussão sobre a necessidade de se definir, com clareza, um referencial teórico e prático para a educação que realmente seja condizente com uma educação emancipatória.

Educação do Campo: uma tentativa de superação do paradigma da “educação rural”

O marco das discussões sobre a Educação do Campo tem sido delimitado por vários teóricos (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008) como a I Conferência Nacional “Por uma



Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998. Neste ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições – CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Unicef: Fundação das Nações Unidas para a Infância; Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e UNB: Universidade de Brasília – promoveram a I Conferência, iniciando o que se tornou uma transição entre a visão da antiga “educação rural” pela “educação do campo”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Mais do que uma mudança de termos linguísticos, esta alteração pretendeu, de acordo com os autores citados, dar margem a uma reflexão alicerçada na necessidade de uma visão mais politizada e ampla do que seja o “campo” no Brasil, agregando sujeitos também marginalizados e que vivem nas áreas não urbanas. A expressão “Educação do Campo”, nessa visão, vem para combater o estereótipo do “rural” como sendo sinônimo de local de atraso, passividade e dominação, das grandes extensões rurais que ficaram a cargo do coronelismo que imperou em boa parte da História do Brasil.

Não se pode negar a importância do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, cujas ações² deram impulso à formulação de iniciativas estatais neste âmbito. Em 2002, como consequência desses movimentos organizados, conforme o exemplificado acima, o Conselho Nacional de Educação-CNE, aprovou as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratificou no texto do Parecer nº 36 de 2001, em clara apropriação do discurso do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, o conceito de educação do campo tal como formulado na I Conferência:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais

² Para uma análise mais detalhada do movimento “Por uma Educação Básica do Campo” cf. BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão In: BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. (orgs) **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.



do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se tornaram um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses. Posteriormente a este marco, seguiram-se outras ações no âmbito Estatal que, juntamente com a ação dos movimentos sociais, continuaram fomentando o debate e dando visibilidade a esta modalidade de ensino.

Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. De acordo com o site oficial, o “objetivo da Secadi é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. No tocante às ações da Secadi para atingir o objetivo explicitado acima, estão, dentre outras, as relacionadas aos camponeses e, como por exemplo, o extinto programa “Escola Ativa”, o Programa de apoio à implantação das Licenciaturas em Educação do Campo, dentre outros³.

Dentro de uma determinada comunidade, a escola tem o potencial de agregar múltiplas experiências e visões de mundo. Tais experiências se encontram ligadas às vidas dos sujeitos que ali se inserem. É na escola que acontecem reuniões entre a comunidade e é onde os pais dos alunos se encontram. Esse processo de união não deve ser neutro ou ingênuo. Ele precisa ser político, à medida que os membros sejam incentivados a discutir, refletir e pensar vários aspectos de suas vidas, iniciando pela escola dos filhos e o objetivo da educação que estes estão tendo.

Dessa forma, as escolas do campo têm papel fundamental na formação da classe trabalhadora do campo. É cada vez mais urgente uma reorganização pedagógica que assegure mudanças sociais qualitativas. De acordo com Saviani (2012, p.121), a educação “cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. E este é um papel que a educação formal não pode se furtar, nem em relação à educação urbana nem à dos povos do campo.

Pedagogia Histórico-crítica: aportes teóricos, psicológicos e metodológicos

³ Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720&Itemid=817, portal da SECADI que apresenta os programas/projetos para a educação do campo.



Tendo em vista o exposto até o momento, surgem questões fundamentais: como pode se concretizar essa reorganização da escola do campo? Em que modelo? Por qual proposta pedagógica? A resposta a estas questões podem ser dadas pela análise das principais pedagogias e teorias pedagógicas que, ao longo dos anos, povoaram o âmbito da educação no Brasil, a saber: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, Teorias pedagógicas Crítico-reprodutivistas e, desde ao final dos anos de 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica. Vários autores⁴ já se esforçaram nesta análise, chegando à conclusão de que “Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista (...)” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.5). Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, por ter esta fundamentação, é entendida, aqui, como a orientação pedagógica que vem corresponder aos anseios de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada, tal qual é requerida e demandada pela classe trabalhadora, ou seja, que o campo e sua realidade sejam analisados à luz dos conhecimentos clássicos, possibilitando que o ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática já problematizada e compreendida dentro de uma historicidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica se baseia em um aporte teórico que se distancia de concepções idealista de ensino e de educação. Seu distanciamento também se realiza em relação a visões pragmáticas e imediatistas do processo de ensino-aprendizagem, bem como das finalidades do processo educativo. Nesse sentido, o processo de objetivação e de apropriação são entendidos como fundamentos efetivadores de um processo de formação do homem enquanto ser histórico e social. Certamente, esta é uma diferença marcante entre o homem e os animais (DUARTE, 1993).

A distinção entre homens e animais ressoa da reflexão de Marx e Engels (1993), quando afirma que tal distinção é entendida como “atividade vital”. A interpretação de Duarte sobre esta definição de Marx consiste no entendimento de que a reprodução

⁴ Cf. SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2012. p.112-125; BEZERRA NETO, L. e BASSO, J. D. Pedagogia histórico-crítica, movimento dos trabalhadores rurais sem terra e a educação do campo: contradições na luta pela escola única. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. (Anais); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011.



biológica da espécie e a reprodução das construções humanas historicamente efetivadas implicam na existência da sociedade. Assim, as relações sociais de dominação se realizam quando estes dois âmbitos da “atividade vital”, na sociedade capitalista, por meio do trabalho, servem como suporte do processo de alienação. Segundo Marx e Engels (1993), a atividade vital consciente, como já dito, distingue os homens dos animais. Entretanto, quando tal atividade é suficiente somente para a sobrevivência, para a reprodução, fica alienada de seu segundo âmbito que é a reprodução do homem enquanto ser genérico.

Quando se fala de sobrevivência do homem, Marx e Engels (1993), estão falando de condições básicas, como comer, vestir, habitar dignamente. Sobre isso, Duarte (1993, p. 31), mostra como as condições históricas objetivas implicam em mudanças no próprio sujeito, uma vez que a realidade humanizada possui a capacidade de humanizar o próprio homem. Dessa forma, uma transformação objetiva implica uma transformação subjetiva. Se for desta maneira, a prática social e a historicidade determinam o processo de objetivação e de apropriação. O homem, então, historicamente, apropria-se das qualidades e características dos objetos, bem como dos conhecimentos a eles subjacentes, alterando e criando novas funções e finalidades conforme as necessidades históricas.

O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da atividade social humana. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. (DUARTE, 1993, p. 34).

Conforme Duarte (1993), este processo de apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo. Ora, se isso é construído histórica e socialmente, duas conseqüências podem ser identificadas: a primeira seria a humanização homem, a segunda, a alienação, quando o homem não se apropria dos resultados do seu trabalho. Logo, na educação formal, a intencionalidade deveria ser clara, a saber, deveria resultar na transmissão de conhecimentos historicamente construídos aos alunos. Com esta transmissão, é possível que a educação se distancie de um processo alienante, visto que,



com estes conhecimentos, os alunos terão condições de realizarem suas apropriações e, portanto, alcançar o exercício de sua emancipação intelectual.

Este aporte teórico, cuja pedagogia histórico-crítica se baseia, distancia-se, evidentemente, tanto de concepções pós-modernas quando de concepções construtivistas. Não é sem razão que Savianni (2011), ao tratar da origem e do desenvolvimento atual da pedagogia histórico-crítica, afirmou que é preciso “situar a pedagogia histórico-crítica como um intento superador do clima cultural que vem sendo chamado de Pós-Modernidade” (SAVIANNI, 2011, p. 222).

O conhecimento, portanto, é apropriação da realidade objetiva (MARX, 1978). Entende-se a epistemologia de Marx como materialista e dialética onde o “concreto pensado é apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 93). Diferentemente do que poderia pressupor uma crítica pós-moderna ou construtivista, a epistemologia de Marx não pode ser entendida como uma forma de positivismo. Trata-se de uma apropriação dos conhecimentos universalmente construídos de modo dinâmico, de forma tal que “atividade vital” leve a uma formação onde o concreto e histórico sejam objeto de análise e síntese.

Por isso precisamente só na relação do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um *ser genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza com sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, *apud*, SAVIANI e DUARTE, 2012, p.21. Grifos no original).

Esta passagem mostra que o processo de objetivação, apropriação e aprendizagem é a transformação da natureza. O produto dessa intervenção é visto em dois âmbitos, a saber, realização de um objeto cuja existência é prévia e transformação nas relações humanas, na atividade dos sujeitos.

Do ponto de vista psicológico, a aprendizagem, na PHC, está fundamentada na psicologia histórico-cultural, também de inspiração marxista, que compreende que as interações sociais, ou seja, a partir do real, são decisivas no processo de



desenvolvimento, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem, que permite ao ser humano um salto qualitativo na escala evolutiva animal.

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerido pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio de palavras. Dessa superação resulta a possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do pensamento (MARTINS, 2011, p.47).

A escola, nessa perspectiva, assume papel fundamental ao ser locus privilegiado de situações de interação social. Assim, precisa se organizar para que, metodologicamente, ofereça aos alunos oportunidades de melhoria na qualidade das interações e dos conhecimentos já detidos pelos mesmos, num movimento de constante superação da situação inicial de entendimento do real, a saber, da prática social imediata.

Nesse processo, é necessário garantir que a escola, urbana ou do campo, seja pensada na perspectiva da garantia de condições favoráveis ao aprendizado da classe trabalhadora, não lhe furtando o contato com o conjunto dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos (MARTINS, 2011, p.55).

Como se nota, a tarefa educativa necessita de organização para se chegar ao objetivo do desenvolvimento de uma consciência transformadora. Dessa observação, conclui-se que a perspectiva metodológica da PHC vem ao encontro da necessidade, cada vez mais urgente, de que os professores das escolas públicas, que se constitui grande maioria dos estabelecimentos existente nas comunidades do campo, sejam capazes de planejar o processo ensino-aprendizagem baseando-se em um percurso metodológico definido, do qual tenham sólido conhecimento das etapas e do que se propor em cada uma delas.



A definição metodológica é uma resposta cara e preciosa que a PHC oferece ao anseio de vários educadores brasileiros quando define cinco momentos do trabalho pedagógico, a saber⁵: *primeiro momento: ponto de partida da prática educativa-prática social*, em que é necessário ao professor se apropriar da realidade social dos alunos, compreendendo-a e identificando o que servirá como ponto de partida do processo; *segundo momento: problematização*: acontece a apresentação, pelo professor, das razões pelas quais o conteúdo se encontra na disciplina; *terceiro momento: instrumentalização*: aqui, ocorre a apropriação dos instrumentos culturais para uma prática qualitativamente superior (MARSIGLIA, 2011); *o quarto momento: a catarse*, quando o aluno, pelo caminho trilhado, tem uma visão do todo e não mais uma visão fragmentada da realidade e que lhe possibilita avançar ao *quinto momento: ponto de chegada*, quando o aluno consegue problematizar a prática social e passa de uma visão caótica (síncrise) para uma visão organizada da totalidade (síntese), mediada pela apropriação dos conteúdos clássicos. Segundo Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (2008b, p.69).

Compreende-se, então, que a metodologia apresentada na PHC tem potencial de garantir uma organização pedagógica que cunhe à educação do campo o indispensável contato com os bens culturais humanos, dos quais os conhecimentos socialmente acumulados são imprescindíveis.

⁵ Para melhor aprofundamento em cada momento do método, cf. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. p.67-77; MARSIGLIA, A. C. G. “A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 101-120.



Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, que se aproxime, ainda mais, das tendências pós-modernas (BEZZERA NETO e BEZERRA, 2011, p.108).

A preocupação com a qualidade da educação dos povos do campo deve estar pautada na oferta de uma escola que realmente seja condizente com um projeto de emancipação humana. Sem os conhecimentos adequados, tem-se o risco de que a escola fique fadada a não sair do primeiro momento do processo: a prática social. Não se deve perder de vista que, segundo Martins (2011, p. 56), “(...) funções complexas não se desenvolvem na fase de atividades que não as exijam e possibilitem”, e pensando-se na educação formal, “(...) essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos”, tanto nas escolas urbanas quanto nas do campo.

Considerações Finais

A educação destinada aos povos do campo, no Brasil, passou por um processo de marginalização que tendeu a sair da inércia em que se encontrava pela ação dos movimentos sociais organizados que, nos anos de 1980 e 1990, encabeçaram discussões sobre a necessidade de escolarização formal para as populações camponesas e o reconhecimento, pelos órgãos governamentais, das iniciativas pedagógicas desenvolvidas por estes movimentos, marcadas pela luta contra o capital e sua força alienante.

Se o debate e as lutas, de maneira justa e legítima, colocaram a educação do campo como ponto da agenda de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, percebe-se uma lacuna neste embate com o capital quando se analisam as propostas pedagógicas que perpassam a história da educação no país. Nesse sentido, a PHC, de origem e inspiração marxista, supre um vácuo teórico-metodológico que povoa as propostas de educação formal e garante aos educadores, tanto da cidade quanto do campo, um aporte seguro e fundamentado com o qual podem organizar seu trabalho em



prol da superação do *status quo* vigente e da constituição de seres humanos verdadeiramente emancipados.

Este estudo introdutório precisa ser aprofundado, principalmente no ponto de clarificar o que são os conhecimentos clássicos, respondendo às questões: quais podem ser considerados conhecimentos clássicos? Como defini-los? Cabe aprofundar, então, aspectos conceituais que fundamentem melhor os argumentos apresentados neste texto.

Espera-se, com análises e pontos apresentados, ter demonstrado a urgência de uma definição por uma pedagogia sintonizada com o caráter revolucionário que a classe trabalhadora do campo precisa retomar e assumir no processo de superação das desigualdades sociais advindas do capitalismo. E este objetivo só pode ser alcançado se os camponeses tiverem acesso à educação de qualidade, entendida como a que oferece a eles e com eles o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO, L. e BEZERRA, M. C. (orgs) **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativo**. São José: Premier, 2011.

BRASIL. CNE. Parecer nº36 do Conselho Nacional da Educação. Brasília: 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, jul. 2000.

DUARTE, N. "A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.

FERNANDES, B. M. Prefácio. In: SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KOLING, E. J.; NERY, I. J. & MOLINA, M. C.(orgs). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: UNB, 1999.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.



MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. “Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a magia da aprendizagem”. In: SANTOS, C. F. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 37-50.

MARSIGLIA, A. C. G. “Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 211-243.

MARSIGLIA, A. C. G. “A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 101-120.

MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (coleção os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Cap. 1 - Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista. Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Hucitec, 1993.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000



SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**. Campinas, Autores Associados, 2ª Ed. 2008a. pp. 223-274.

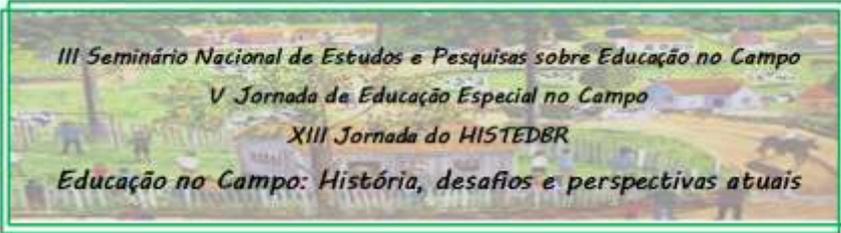
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. 2013. (Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo – Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013).

SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.



III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
V Jornada de Educação Especial no Campo
XIII Jornada do HISTEDBR
Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais

