

ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Raphael dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, especificamente, a concepção de currículo da escola do campo à luz do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. A análise caracteriza e problematiza a realidade da educação do campo, evidenciando projetos históricos em disputa e problemas de acesso, permanência e inadequação do projeto pedagógico e do currículo. A partir da contribuição do referencial teórico de inspiração marxista pretende-se aproximar-se de uma concepção de currículo comprometida com os interesses da classe trabalhadora, apontando contradições.

Palavras-chave: Projeto Histórico; Educação do Campo; Currículo.

ABSTRACT

This paper analyzes the National Curriculum Guidelines for Basic Education, specifically the design of the field school curriculum in the light of the theoretical framework of historical and critical pedagogy. The analysis characterizes and discusses the reality of rural education, highlighting historical projects in dispute and problems of access, retention and inadequacy of the education program and curriculum. From the theoretical contribution from a Marxist approach aims to design a curriculum committed to the interests of the working class, pointing contradictions.

Keywords: Project History, Rural Education, Curriculum.

INTRODUÇÃO

Embora os princípios da política nacional de educação do campo, definidos recentemente, através do Decreto nº 7.352/2010, preconizem a elaboração de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos povos do campo (BRASIL, 2010, p. 02) não se pode perder de vista que um número significativo de educadores e educadoras desconhecem a legislação pertinente ao tema em questão, assim como os princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam a discussão em torno da educação do campo.

Em 2011, na mediação e sistematização das discussões pertinentes ao Grupo de Trabalho Currículo e Avaliação na ação de construção das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo da Bahia, foi possível constatar que muitos gestores, técnicos pedagógicos e

¹ Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES). Especialista em Educação e Gestão pela Faculdade Pió Décimo. Atualmente, coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Adustina. Contato: smeducacaoadustina@gmail.com

professores desconhecem ou possuem uma leitura superficial da legislação e literatura referente à educação do campo.

Além disso, o Censo Escolar de 2011 evidenciou que dos 342.845 professores que atuam no campo, 160.317 não possuem Educação Superior, pois 156.190 possuem Ensino Médio e 4.127 apenas o Ensino Fundamental. Logo, surge a inquietude: como construir um projeto político-pedagógico comprometido com a formação humana da classe trabalhadora considerando o baixo nível de formação docente? Como promover uma reflexão pedagógica crítica do projeto de escolarização vinculado aos interesses da classe trabalhadora sem antes fazer uma análise crítica dos projetos históricos em disputa no campo? Como superar os problemas na organização do trabalho pedagógico sem antes fazer uma análise crítica da realidade e dos referenciais científicos que versam sobre concepção pedagógica, teoria educacional e teoria pedagógica? Enfim, quais as diretrizes nacionais para elaboração do currículo da escola do campo?

Os indicadores e questionamentos apresentados não são isolados, pelo contrário, estão relacionados a outros problemas da educação em geral e da escola do campo. Segundo Santos et al. (2010), a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e, ao analisar o atual contexto da realidade da educação básica no campo, é possível identificar as consequências do descaso e da ineficiência com que as propostas educacionais destinadas à classe trabalhadora foram tratadas, sinalizando, de um lado, problemas relacionados à teoria educacional e pedagógica descolada de um projeto de homem, educação e sociedade para além da alienação e exploração humana, e do outro, altas taxas de analfabetismo, dificuldade de acesso e permanência dos alunos, baixo nível de escolarização de professores e infraestrutura das escolas em situação precária.

O resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2009 revelou acentuada discrepância em nível de escolarização entre as populações urbana e rural, pois do total da população rural no país de 15 anos ou mais de idade 22,8% são analfabetas e na área urbana essa taxa corresponde a 7,4%. No Estado da Bahia, dos 16,1% da população analfabeta, 30,1% são pessoas residentes na área rural.

Portanto, ao compreender que o currículo “operacionaliza o trato que deve ser dado ao conhecimento para atender ao projeto de formação humana, que subjaz ao projeto político pedagógico” (TAFFAREL et al, 2010, p. 183), este artigo pretende analisar as diretrizes curriculares nacionais da educação básica do campo à luz do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, a análise será realizada pela ótica defendida por Saviani (2007; 2008; 2009) a partir da pedagogia histórico-crítica. Também terá como base a concepção de educação do campo evidenciada nos cadernos didáticos sobre educação do campo produzidos pela equipe LEPEL/FACED/UFBA (2010), bem como a concepção de projeto histórico e currículo evidenciada na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (2009).

PROJETOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS EM DISPUTA NO CAMPO

O atual contexto da educação pública brasileira, incluindo a escola do campo, evidencia dois grandes problemas, um de ordem conceitual e outro de ordem estrutural. De um lado a legislação preconiza a materialização de um projeto de escolarização, fundamentado a partir de uma determinada concepção pedagógica e do outro um número significativo de professores desprovidos da formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDB. São dois problemas que merecem atenção especial na implementação de políticas públicas de formação docente e de gestão pedagógica, primeiro pela contradição existente e segundo pela denúncia de que a escola pública não tem garantido

a formação humana da classe trabalhadora, visto que o Censo PNAD/2009 e IBGE/2010 revelaram que das 13.933,173 pessoas com 15 anos ou mais não são alfabetizadas em todo o país, sendo que desse total, 35,4% (4.935.448) vivem no campo.

Esses números denunciam o abandono histórico no tratamento dispensado à educação no campo pelo poder público com políticas compensatórias vinculadas aos interesses dos projetos de desenvolvimento econômico, evidenciando, de um lado, o descaso do poder público e, do outro, a herança cultural de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais (ARROYO; CALDART, MOLINA, 2004, p. 21).

Desse modo, o primeiro aspecto a ser considerado no processo de elaboração do currículo da escola do campo, diz respeito ao fato de analisar criticamente os interesses históricos que estão em disputa. O fragmento extraído do livro *Por uma educação do campo* (2004) ao tempo que chama a atenção para o fato da situação marginal em que o campo sempre esteve submetido coloca no centro do debate atual o texto do *Manifesto do Partido Comunista* escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em 1848:

A história de todas as sociedades até os nossos dias não foi se não a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou, sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (2008, p.12).

Comparada a literatura atual, assim como a forma em que a sociedade está estruturada nas suas relações de produção, observa-se que o texto de Marx e Engels é contemporâneo à medida que reconhece a existência de interesses de classes sociais antagônicas e inaugura a luta pela “educação pública e gratuita para todas as crianças (...) e a combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, et al, 2008, p. 32).

Desse modo, a definição de conteúdos curriculares e metodologias específicas para as escolas do campo, como determina a legislação, não é apenas uma questão pedagógica, mas acima de tudo política que envolve a análise crítica dos condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos inerentes à prática pedagógica.

A discussão acerca do currículo não pode negar que de um lado, a classe dominante luta para manter-se no poder através da consolidação da sua hegemonia política, e do outro, a classe trabalhadora luta pelas condições dignas de existência. A classe trabalhadora, de maneira imediata, tem lutado por melhores condições nos diversos aspectos: educação, cultura, saúde, moradia, alimentação, lazer, saneamento, etc. Como projeto histórico, os trabalhadores lutam para tomar a direção da sociedade, com o propósito de transformá-la ao ponto de modificar o modo de produção da existência humana e usufruir dos bens materiais e não materiais (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 26).

A compreensão dos interesses imediatos e históricos de ambas as classes antecede toda e qualquer definição do currículo. É incoerente materializar uma proposta curricular, sem antes a comunidade escolar entender que a possibilidade de construção de uma educação comprometida com a formação humana da classe trabalhadora parte da constatação e análise crítica do projeto histórico que fundamenta uma dada teoria educacional desenvolvida através de uma dada teoria pedagógica no chão da escola (SILVA et al, 2010).

Não é qualquer teoria educacional e teoria pedagógica que vai garantir a organização do trabalho pedagógico da escola do campo e a defesa dos interesses históricos dos trabalhadores. Quando não há essa compreensão dos projetos históricos em disputa, corre-se o risco de inconscientemente, desenvolver uma proposta pedagógica que ao invés de emancipar a classe trabalhadora acaba por aliená-la ainda mais.

Nessa perspectiva, conforme sinaliza Santos et al (2010, p. 15) é preciso compreender que a educação do campo representa a expressão de luta dos trabalhadores que vivem no e do campo organizados em movimentos sociais. Concebida a partir de um projeto histórico que tem como fundamento a superação do modo de produção capitalista, a educação do campo materializou-se na perspectiva do enfrentamento aos projetos educacionais influenciados pelo modelo de educação rural, comprometendo-se com a formação humana e política da classe trabalhadora.

A educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada “educação rural”, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (idem, ibidem, p. 15).

A compreensão deste projeto educacional parte do princípio de que é possível superar a lógica capitalista na perspectiva de construir uma nova organização das relações sociais a partir de um projeto histórico e de desenvolvimento social comprometido com a formação dos trabalhadores.

A partir do método materialista histórico dialético, formulado por Karl Marx e Friedrich Engels durante o século XIX é possível entender que a base econômica do modo de produção determina o desenvolvimento histórico da natureza, da sociedade e do conhecimento. Assim, desde a antiguidade até os dias atuais, sempre que houve mudança no modelo de desenvolvimento econômico, houve mudança no papel desempenhado pela educação e consequentemente no perfil de homem que a escola deveria formar.

Para Santos et al (2010) a educação é concebida como prática social responsável pela transmissão/apropriação dos conhecimentos, conceitos e valores produzidos e acumulados

pela humanidade ao longo da história. Por isso, a compreensão da teoria marxista, permite entender que a educação está vinculada a um projeto histórico resultante das relações sociais de produção da existência humana e que para superar a aparência do fenômeno educativo é preciso rigorosamente identificar em sua totalidade os condicionantes sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos que influenciam a materialização deste fenômeno enquanto prática social.

Portanto, a educação sofre influência direta dos interesses de classe. No movimento de afirmação desses interesses, surgem os conflitos e, conseqüentemente, a crise. Assim, na perspectiva de apaziguar a complexidade e os conflitos desta crise, surgem as concepções pedagógicas e teorias educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Embora os escritos marxistas não demonstrem uma análise específica da educação, o conjunto da sua obra evidenciou que a burguesia, ao instalar-se no poder, entre os séculos XVIII a XIX, utilizou-se da educação para consolidar e manter sua hegemonia política e econômica (SILVA, 2011, p. 73). Assim, a concepção marxista denunciou que para manter-se no poder, a burguesia fez da escola uma instituição interessada.

Desse modo, é possível compreender que a educação sofre interferência direta dos interesses das classes sociais, seja para humanizar ou alienar. Silva et al (2010, p. 154) sinaliza que toda e qualquer teoria pedagógica desenvolve-se na escola a partir de uma determinada teoria educacional e essa por sua vez é formulada a partir de uma determinada concepção pedagógica que também expressa o interesse histórico de uma classe social. Portanto, a escola não se constitui como um lugar neutro, mas como um espaço de contradição no processo de formação humana.

Saviani (2008, p. 166) explica que a “expressão concepção pedagógica é correlata de ideias pedagógicas”. Essas ideias expressam, de modo geral, a visão de homem e sociedade orientadora do fenômeno educativo, incluindo o papel da educação na sociedade, as teorias educacionais e pedagógicas. Desse modo, as concepções pedagógicas representam as formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Embora a história da educação brasileira evidencie a existência de diferentes concepções pedagógicas, Santos et al (2010, p. 27) aponta a concepção liberal e a concepção socialista da educação como duas grandes ideias que orientam o pensamento educacional contemporâneo. A primeira está relacionada ao projeto histórico capitalista. A segunda relaciona-se ao projeto histórico socialista. Ambas foram se constituindo simultaneamente durante o processo de formação da sociedade capitalista, expressando diferentes interesses em disputa na atualidade através de diferentes teorias educacionais.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática (FREITAS, 1995, p. 93).

Nessa perspectiva, entende-se que as teorias educacionais representam as concepções de educação que direcionam a prática educativa objetivando formar um determinado tipo de homem de acordo com os interesses de classe. A teoria pedagógica por sua vez representa a forma como o ato educativo está organizado, enfim, como pedagogicamente a escola organiza-se para alcançar os objetivos educacionais.

Silva et al (2010, p. 155) explicam que a organização do trabalho pedagógico é a expressão do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na organização da escola como um todo. Desse modo, entende-se que o currículo, núcleo central do projeto político pedagógico, representa a organização do trato com o conhecimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O objeto do currículo trata justamente da forma como o professor e o aluno tratam o conhecimento em sala de aula. Isso significa que o currículo operacionaliza a forma como o sujeito apropria-se dos conceitos científicos.

Para o Coletivo de Autores (2009, p. 28) o currículo escolar representa a trajetória da humanidade no processo de produção e apreensão do conhecimento científico selecionado e sistematizado pela escola em forma de conteúdos de ensino, isto é, o projeto de escolarização.

Em uma segunda aproximação, os autores afirmam que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. Assim, a função social do currículo é possibilitar ao aluno o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores² mediante a apropriação do conhecimento científico, selecionado, sistematizado e tratado pedagogicamente pela escola na relação professor/aluno (idem, ibidem p. 29).

Desse modo, com o propósito de analisar as diretrizes nacionais para a construção do currículo para a escola do campo recorre-se a legislação que trata especificamente do tema em questão.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que diz respeito ao currículo em seu artigo 1º preconiza que “as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE” (BRASIL, p. 1).

Na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificamente, no capítulo II, seção IV é possível analisar a concepção de educação do campo.

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

² O trabalho engendra a constituição da consciência humana e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras. (...) O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, filogeneticamente engendradas pela utilização de instrumentos e da linguagem durante o processo de trabalho humano, operou o salto qualitativo da espécie humana para o gênero humano, do biológico ao cultural, em relação às outras espécies animais (TULESKI, apud, SILVA; EIDT, 2010, p. 115).

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010, p. 12).

Embora o texto base evidencie a necessidade da construção de propostas pedagógicas respeitando a diversidade dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, o documento não apresenta claramente uma concepção ampliada de currículo. O texto menciona apenas que a educação para a população rural deverá contemplar adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Logo, questiona-se: quais os parâmetros e critérios para promover as adequações curriculares? Será que ao adequar o currículo corre-se o risco de negar ao aluno do campo algum conhecimento considerado essencial à sua formação humana? Será que a existência de diferentes propostas curriculares contribuirá para a permanência da situação desigual dos indicadores sociais entre campo e cidade? Será que a proposta de adequação contribui para a consolidação dos interesses históricos da classe trabalhadora?

Os questionamentos refletem um posicionamento crítico, uma vez que como já foi mencionado anteriormente, a escola tornou-se espaço interessado na luta dos projetos históricos em disputa. Uma pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora fundamenta-se em uma reflexão pedagógica crítico-superadora sustentada pela prática diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque parte da constatação e leitura dos dados da realidade. Essa análise depende dos interesses de classe, logo, constitui-se como uma prática judicativa. Teleológica porque determina uma posição, direção e ação, seja ela conservadora ou transformadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico configura-se como expressão político pedagógica da intenção dos profissionais que atuam na escola. A materialização desse projeto se expressa através do currículo, especificamente, no trato com o conhecimento. Portanto, é preciso que os profissionais tenham claro o projeto de sociedade e de homem que a escola persegue. Os interesses de classe que defende. Os valores, a ética e a moral que sustentam a relação escola/sociedade (idem, ibidem, p. 27). Isso demarca o posicionamento político e pedagógico da escola e dos profissionais que atuam nela, impedindo o ecletismo de concepções pedagógicas.

Com o objetivo de contribuir com uma visão geral da educação no Brasil e suas influências do período colonial à república, Saviani (2008) em seu livro *"A pedagogia no Brasil"*

elaborou um glossário pedagógico organizado em 45 verbetes ordenados alfabeticamente das perspectivas históricas e teóricas da pedagogia no Brasil no qual organiza as concepções e metodologias que fizeram parte do cenário educacional nacional.

Em linhas gerais o autor evidencia a existência de diferentes linhas e correntes que influenciaram a pedagogia no país. São elas: concepção tradicional, concepção pedagógica nova ou moderna, concepção tecnicista/produtivista, concepções contra hegemônicas e pedagogias pós-moderna. Saviani (ibidem, p. 167) compreende que a concepção pedagógica constitui a própria substância da prática educativa, uma vez que envolve três níveis: o nível da filosofia da educação (busca explicar as finalidades e os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade orientadora do fenômeno educativo), o nível da teoria da educação (procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitem entender o lugar e o papel da educação na sociedade) e o nível da prática pedagógica (modo como é organizado e realizado o ato educativo).

A identificação dos fundamentos filosóficos, teóricos e pedagógicos que sustentam as diferentes concepções pedagógicas permite ao professor analisar com rigorosidade os objetivos de formação humana que atenda a determinado modelo de produção da existência.

Na tentativa de identificar uma concepção de currículo próxima dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, encontramos no conjunto das pedagogias contra hegemônicas uma aproximação dos fundamentos da educação do campo.

Denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica e manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular e crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2008a, p. 170).

Embora este trabalho não pretenda tratar exaustivamente de cada uma das pedagogias para aderir a uma delas, mas, sim, instigar uma reflexão pedagógica crítico-superadora na perspectiva de identificar princípios norteadores para elaboração do currículo vinculado aos interesses da classe trabalhadora, é importante destacar a aproximação entre o projeto histórico socialista e a pedagogia histórico-crítica evidenciada na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*:

Nosso projeto histórico assume algumas linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a socialdemocracia, rejeitando-a. Não queremos “humanizar” a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos “reformular” o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado. No campo educacional, procuramos estar próximos da Pedagogia Histórico-Crítica (FREITAS, 1995, p. 57).

Desse modo, embora Freitas (ibidem, p. 60) destaque que a proposta da pedagogia histórico-crítica não possa ser identificada como um método geral de ensino, mesmo porque como salienta o próprio Saviani (2008b, p. 2) “está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos”, compreende-se que a aproximação do professor com os seus fundamentos, possibilita uma análise crítica das concepções e teorias pedagógicas existentes no atual contexto educacional na perspectiva de estabelecer relações entre educação, sociedade e projetos históricos em disputa.

Saviani (2008a, p. 186) explica que a pedagogia histórico-crítica inspira-se nos preceitos do materialismo histórico dialético, pois fundamenta-se na concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico inspirada nas investigações e análises desenvolvidas por Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Estes autores não produziram uma teoria pedagógica, mas realizaram análises que serviram de inspiração para a formulação de uma pedagogia próxima da teoria marxista.

Saviani (2007a) alerta para o fato de que o maior desafio da construção de uma pedagogia de inspiração marxista não recai apenas sobre a análise das obras de Marx e Engels destinadas à educação, mas, sobretudo, a compreensão com rigorosidade dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico. Portanto, não basta recolher os escritos dos fundadores da teoria marxista, mas apropriar-se da concepção do método histórico dialético como parâmetro para formulação de uma teoria pedagógica.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica fundamenta-se na concepção de que o trabalho define a essência humana. Ao conceber o trabalho como a ação de transformação da natureza em função das necessidades humanas, compreende-se que a essência humana não precede a existência do homem. Através do trabalho o homem produz a própria vida. Dessa forma, pode-se dizer que o homem não nasce homem, mas se constitui no processo de produção da existência (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Originalmente, o homem aprendeu a produzir a existência no próprio ato de produção da natureza em produto necessário a sua sobrevivência. Através da produção coletiva e da experiência, os homens educavam-se e educavam as novas gerações e todo esse movimento só foi possível através do desenvolvimento de formas e conteúdos que desencadeou um verdadeiro processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, caracterizando a identidade entre educação e trabalho (idem, ibidem, p. 155).

Por isso ao discutir a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2008b, p. 12) em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica* afirma que para garantir a sua sobrevivência o homem intencionalmente, transformou a natureza em bens materiais mediante o processo de trabalho e ao fazê-lo produziu representações mentais que transformaram-se em ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades intrínsecas aos objetos e meios de produção. Portanto, existem duas categorias inseparáveis de trabalho: o material e o não material. A educação, nesse contexto, situa-se, nas palavras do autor como um trabalho não material, pois como resultado do processo de reflexão-ação-reflexão na produção de objetos concretos acabou por produzir o saber objetivo.

Assim, o papel da educação escolar na perspectiva histórico-crítica corresponde, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (idem, ibidem, p. 13).

No que se refere à identificação dos elementos culturais, a escola deve selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino que emergem dos conteúdos culturais

universais. Não se trata de qualquer conhecimento, mas do saber objetivo, enfim, da cultura erudita na perspectiva não de negar o senso comum, mas de superar os conceitos espontâneos em busca da apropriação dos conceitos científicos seja para o aluno do campo ou da cidade.

Definidos os conteúdos de ensino a escola precisa pensar o trato do conhecimento em sala de aula e os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos. Além disso, em relação às formas para atingir esse objetivo é preciso distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, utilizando-se do critério clássico.

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. Ora, clássico na escola é transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir (SAVIANI, 2008b, p 18).

Isso é o que Saviani conceituou como óbvio, como aquilo que é próprio da especificidade da educação. Ele define o currículo escolar como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (idem, *ibidem*, p. 16). O termo “nuclear” evidencia que a escola não pode perder de vista que a transmissão e assimilação do saber sistematizado constituem-se como atividade central, minimizando a possibilidade de transformar atividades secundárias e não essenciais à escola em atividade central e principal.

Portanto, quando Saviani (2007b, p. 160) evidencia que o domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender a relação trabalho-educação, enfim, compreender o mundo em sua totalidade, iniciando-se no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior, o autor apresenta proposições para elaboração de um currículo escolar vinculado ao projeto de escola favorável aos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e o Decreto Presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo, represente um avanço no cenário das políticas públicas, concordamos com Oliveira e Campos (2012, p. 242) que além dos problemas de acesso e permanência, as escolas do campo precisam superar problemas relacionados às inadequações dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos específicos.

Embora a pedagogia histórico-crítica não tenha sido formulada no bojo das lutas dos movimentos sociais por uma educação do campo, como é o caso da pedagogia da terra, não podemos deixar de reconhecer sua legitimidade na luta por uma escola pública comprometida com o desenvolvimento humano dos indivíduos na perspectiva de superação das relações de alienação e exploração do homem.

Portanto, a formação humana da classe trabalhadora configura-se como responsabilidade da escola e para isso a educação do campo precisa constituir-se como política pública e como proposta de luta, baseada no acesso e apreensão do conhecimento científico pelo trabalhador. Conforme Taffarel (2010), o currículo escolar precisa estar articulado ao projeto de homem e sociedade na perspectiva da emancipação humana e social para o enfrentamento das contradições das relações sociais de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL; SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Decreto nº 7.352/2010*: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Diário Oficial da União, 2010.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal. IN: _____. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009*, Brasil, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. Brasília/INEP, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. et al. *O Programa da Revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008 (estudos revolucionários).

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et. Al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et. Al. Concepção de Educação do Campo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e Pedagogia*. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO (EBEM), III., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador, 2007a.

_____. *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr., 2007b.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Alcir Horácio et. Al. Organização do Trabalho Pedagógico. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; EIDT, Nadia Mara. Oposições teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e o construtivismo piagetiano: implicações à educação escolar. IN: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. *Organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: SEED – PR., 2010.

SILVA, João Carlos da. *A questão educacional em Marx: alguns apontamentos*. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81; fev. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et. Al. Currículo – Programa de Vida. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.