
Formação de professores e educação do campo: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Teacher training and rural education: Contributions of Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy

Geizi Kelly Floriano Raposo

Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande/ MS-Brasil

Resumo

Apresenta-se uma discussão, de natureza teórica, que discorre sobre a humanização como produto das relações sociais e da aquisição de conhecimentos decorrentes dessas relações. É necessário compreender em que condições os indivíduos se humanizam ou se desumanizam, visto que, em uma sociedade de classes, eles não têm as mesmas possibilidades de adquirir os conhecimentos produzidos ao longo da cultura humana. É necessário compreender a formação de professores para atuar em escolas do campo e o comprometimento com a classe trabalhadora do campo. Conclui-se que uma formação voltada para a emancipação humana deve assumir um caráter revolucionário, a fim de que haja o diálogo com os conhecimentos científicos sistematizados. Esse processo dirigido e intencional fornece as bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida do indivíduo, já que por intermédio da práxis e da luta política concreta é que se forjam a consciência e a identidade de classe.

Palavras-chave: Formação. Professores. Escolas do campo.

Abstract

A discussion is presented, of a theoretical nature, which discusses humanization as a product of social relations and the acquisition of knowledge resulting from these relations. It is necessary to understand under what conditions individuals humanize or dehumanize themselves, since, in a class society, they do not have the same possibilities of acquiring the knowledge produced throughout human culture. It is necessary to understand the training of teachers to work in rural schools and the commitment to the rural working class. It is concluded that training aimed at human emancipation must assume a revolutionary character, so that there is dialogue with systematized scientific knowledge. This directed and intentional process provides the basis for revolutionary praxis in all spheres of an individual's life, since through praxis and concrete political struggle, class consciousness and identity are forged.

Keywords: Training. Teachers. Rural Schools.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é compreender a formação de professores para atuar em escolas do campo e o comprometimento com a classe trabalhadora do campo. Cabe ressaltar que as discussões empreendidas são parte da dissertação de mestrado defendida em 2021 e intitulada “A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. Para isso, entende-se que a compreensão dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica são fundamentais para debater a alienação que as relações capitalistas produzem nos indivíduos.

Compreende-se que a *causa sui* do ensino sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas ou os objetivos da reprodução do sistema capitalista. Nesse sentido, a educação nos moldes do capital internaliza no indivíduo a legitimidade da posição social que lhe foi atribuída hierarquicamente, sendo as instituições de ensino parte importante do sistema global de internalização ou aceitação da realidade social imposta. Quer o indivíduo participe ou não das instituições escolares, deve ser induzido à aceitação dos princípios adequados à sua ordem social, de acordo com as tarefas que lhe foram atribuídas (Mészáros, 2008).

Entretanto, a educação para a humanização, isto é, para a desalienação do homem, deve romper com a lógica naturalizante do capital em relação à conformidade e mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo, com práticas educacionais mais abrangentes. Segundo Mészáros (2008, p. 61, grifos do autor), “Sem um progressivo e consciente intercâmbio, com processos de educação abrangentes como a “nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias “aspirações emancipadoras”.

Segundo Frigotto (2014) o conhecimento que interessa à classe trabalhadora deve desvelar as formas preponderantes de dominação e alienação e constituir-se em guia da práxis transformadora das relações que produzem a exploração e a alienação da classe trabalhadora. Desse modo, quando o conhecimento expõe a historicidade do real e as determinações históricas que o constituem em seus diferentes âmbitos – social, econômico, político e cultural – esse conhecimento tem a força de tornar-se revolucionário.

Nesse sentido, cabe indagar: Em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, qual a importância de conceber a formação de professores para atuar em escolas do campo aliada ao comprometimento com a classe trabalhadora do campo?

Posto isso, este artigo se organiza em duas seções, a saber: “O homem histórico e social” e “Formação de professores e o comprometimento com os trabalhadores do campo”, seguido das considerações finais.

2. O homem histórico e social

De acordo com Duarte (2013), segundo os conceitos marxistas, o homem passou a diferir dos outros animais a partir do momento em que começou a produzir seu meio de subsistência e se apropriou da natureza por meio de sua atividade transformadora. Esse processo histórico, no qual o homem transforma a natureza e a si próprio, é que o constitui humano.

A esse respeito, Duarte (2013, p.63) complementa afirmando que:

A necessidade da comparação entre o ser humano e os animais decorre do fato de que toda concepção de mundo pautada na ciência deverá considerar as origens biológicas da espécie humana. Nossa espécie surgiu a partir da evolução da vida; e na condição de seres vivos não podemos viver sem nos relacionarmos com elementos e fenômenos naturais. Marx tinha uma compreensão profundamente dialética das relações entre o natural e o social na constituição do ser humano, segundo o qual [...] a atividade de trabalho é considerada ponto de partida da diferenciação entre a realidade social e natural.

Esse pressuposto está ancorado no entendimento de que o ser humano é fruto de uma história evolutiva, inicialmente biológica, marcada pelas relações adaptativas no primeiro estágio evolutivo, que antecede o desenvolvimento da vida social.

Martins (2015), o desenvolvimento humano perpassa a natureza biológica dada, o que lhe proporciona uma organização hominizada, por meio da qual o homem passa a relacionar-se socialmente para sobreviver; é isso o que lhe garante uma natureza humanizada.

Leontiev (2004), aponta que nos primeiros estágios de desenvolvimento o homem não tem consciência de sua relação com a coletividade e age apenas por instinto, assim como qualquer outro animal. Nos estágios posteriores, a consciência humana realiza grandes progressos, como as significações linguísticas, que adquire por meio das atividades coletivas de trabalho, nas quais modifica a natureza e a si mesmo. A comunicação por meio da linguagem e a capacidade para utilizar instrumentos e utensílios são transmitidas de geração em geração e pertencentes à espécie humana.

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

Durante o período sócio-histórico do homem, a evolução foi inúmeras vezes mais significativa se comparada aos milhões de anos de evolução apenas biológica, pois foi a partir daí que ele efetivamente se humanizou. Leontiev (2004) afirma que a estrutura da atividade animal com o objeto era apenas imediatista, como, por exemplo, quando o macaco utilizava um galho para alcançar o alimento e logo se desfazia do objeto, porque só tinha propósito para uma ação momentânea.

A utilização do galho para apanhar frutas não é transmitida entre gerações e sempre atende ao mesmo fim. Por outro lado, ao utilizar instrumentos especializados e ao fabricá-los, o homem primitivo passou a ter consciência das operações e transformá-las em trabalho materializado no instrumento. Diante disso, deixou de simplesmente adaptar-se ao ambiente para sobreviver, mas passou a transformá-lo por meio de uma operação consciente (Leontiev, 2004).

No processo de evolução biológica para evolução histórica e social, o homem foi transformando sua atividade coletiva em ações mediatizadas. Esse desenvolvimento fez com que assumisse uma estrutura complexa na qual a ação coletiva passou a integrar ações individuais específicas, uma divisão de tarefas que em um momento histórico posterior resultou na divisão social do trabalho e da propriedade privada. A respeito da transformação sócio-histórica do homem primitivo, Leontiev (2004) afirma:

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico, tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs se, portanto a, inscrever na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana. (Leontiev, 2004, p. 281).

Nas concepções da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, as novas gerações se iniciam em um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores e se apropriam desses objetos e significações por meio do trabalho, da produção e da atividade social. O homem cria aptidões especificamente humanas, como a linguagem – desenvolvida em cada geração em um processo histórico –, bem como o pensamento consciente e a aquisição do saber. Nesse sentido, a experiência individual do homem não basta para produzir a formação do pensamento lógico e de conceitos, isso só é possível a partir da apropriação dos resultados das gerações anteriores.

O processo de apropriação é resultado de uma atividade efetiva do indivíduo, relacionado aos objetos e fenômenos do mundo que o envolvem e criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Essa atividade deve ser adequada e reproduzir aspectos da atividade acumulada, por meio do objeto ou fenômeno dos sistemas que a formaram (Leontiev, 2004).

Raposo (2021) complementa explicando que o aparecimento da divisão social do trabalho e a propriedade privada, ou seja, a estrutura inicial da consciência primitiva, cederam lugar a uma nova consciência, que respondesse às condições socioeconômicas da época. Com as transformações sociais, a consciência humana se modificou em relação ao plano dos sentidos e das significações.

Por isso, a relação da criança com o mundo tem como intermediária a relação do homem com outros seres humanos, e a sua atividade está sempre vinculada à comunicação, a qual, quer se efetue de forma verbal ou mental, é condição necessária e específica para o desenvolvimento humano. Para a aquisição das aptidões humanas, a criança deve entrar em contato com os fenômenos do mundo, e isso é feito na mediação com outros homens, por meio da comunicação. Nessa perspectiva, a criança aprende a atividade adequada em um processo de educação. (Leontiev, 2004).

O papel da educação nas sociedades está estritamente ligado ao seu nível de desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004, p.291-292):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente.

Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 292) ainda adverte sobre o desenvolvimento humano e as suas possibilidades de aquisições no que se refere ao mundo em que está inserido.

Certamente que podemos representar as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. Mas todos têm acesso a estas aquisições?

Duarte (2013), explica que a essência humana é mais do que diferenciar os traços comuns a todos os seres humanos e os traços comuns a todos os animais. É necessária a abstração da diversidade de formações sociais e das relações sociais geradoras da desigualdade, em termos de negação das possibilidades historicamente dadas pela humanidade.

Vale considerar, porém, que, de acordo com Leontiev (2004), para um pesquisador basta estudar algumas espécies de animais para se reconhecerem as características definidoras da sua espécie, o que não ocorre com o homem. Diante disso:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a TERRA e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento do homem pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie. (Leontiev, 2004, p. 293).

Amparados em Leontiev (2004), ressalta-se que a desigualdade entre os homens não provém das diferenças biológicas, mas sim da desigualdade de classes e da aquisição dos conhecimentos humanos acumulados ao longo dos processos históricos. Em uma perspectiva marxista, a análise sobre o que é o ser humano perpassa pela diferenciação entre os seres humanos e os animais e encontra critérios de definição das máximas possibilidades de vida universal e livre e as causas da alienação, ou seja, a negação das possibilidades máximas para a maioria dessas pessoas (Duarte, 2013).

A aquisição ou a negação das possibilidades máximas se fixam nos produtos objetivos da atividade humana, e essa separação se consolida na alienação econômica dos meios e produtos do trabalho.

Nesse sentido compreende-se que a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.

Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma infinita minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de

desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas. (Leontiev, 2004, p. 295).

A alienação se origina com a divisão social do trabalho e com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Nesse sentido, entende-se que:

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem que repetir milhares de vezes (Leontiev, 2004, p. 294).

Portanto, enquanto alguns homens tendem a acumular riquezas imateriais, os conhecimentos são sistematizados e produzidos ao longo da história humana. Os homens que não têm condições materiais de acessar as riquezas imateriais tendem para “[...] a criação de operações cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente” (Leontiev, 2004, p. 296).

Parte-se da ideia de que a vida humana ou o processo de desenvolvimento humano não se processa de forma independente dos processos naturais, portanto a relação entre a natureza e a sociedade deve ser reconhecida como um salto da evolução da vida humana na Terra, como a história da natureza orgânica para a história social.

Segundo Duarte (2011), de acordo com a teoria marxiana, o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, atividade por meio da qual o homem transforma a natureza e a si próprio.

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação das necessidades”. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem. (Duarte, 2011, p. 140).

O homem, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, produz uma realidade humanizada pela sua própria atividade e, dessa forma, humaniza a si mesmo, porque essa transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Diante

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

disso, a atividade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação, visto que deve se apropriar daquilo que é criado pelos próprios homens. Essa apropriação gera nos seres humanos novas necessidades de apropriação em um processo sem fim. (Duarte, 2011).

Raposo (2021) conclui que o animal, ao se apropriar de um objeto, realiza isso apenas para a satisfação imediata da sua necessidade, já o homem gera uma realidade nova, que é transmitida às gerações. Cada nova geração se apropria das objetivações e da significação social das gerações precedentes, e esse é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.

De acordo com Marx e Engels (2001), à princípio, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos, depois toma por base a diferença de força física entre indivíduos do mesmo sexo nas comunidades tribais. Posteriormente, com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais já ficam em segundo plano, em detrimento às condições sociais. A divisão do trabalho se acentua ainda mais quando o trabalho manual é separado do intelectual, sendo o último privilégio apenas de segmentos da classe dominante.

A divisão do trabalho destaca a contradição entre o interesse individual e o coletivo, porque o interesse comunitário, representado como universal na realidade concreta, pauta-se na dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. Segundo Marx e Engels (2001, p.28):

[...] enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir, ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...].

O trabalhador é externo à sua atividade, ou seja, ao seu trabalho, pois este é apenas um meio de sobrevivência e não uma forma de humanizar-se. Na configuração capitalista, o trabalhador ocupa um lugar de recurso na valorização do capital, assim como ocorre com as máquinas e com a matéria-prima. Segundo Duarte (2013, p.71):

Se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma de ele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho

assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal da sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma deixar de se apropriar de suas objetivações.

Frente às ideias do autor citado, Raposo (2021) considera que a objetivação é a transmissão da atividade dos sujeitos para os objetos, isto é, é a transformação da atividade (trabalho) dos sujeitos em propriedades do objeto, seja ele material ou imaterial. A objetivação não é apenas o processo de exteriorização da criação do sujeito, não se resume apenas na transformação de uma atividade interior em objeto exterior.

Nesse sentido, compreendemos que a objetivação do ser humano é um processo de acúmulo de experiências e de síntese da prática social e das experiências humanas. Como mencionamos anteriormente, a objetivação sintetiza a atividade humana das gerações anteriores. Por meio das objetivações, os homens se apropriam e se “enriquecem”, mas, devido à organização social (capitalismo), as objetivações do trabalhador não se constituem em objeto de suas apropriações e, dessa forma, o trabalho passa a ser alienado (Raposo, 2021).

A relação do indivíduo com sua produção se distancia, se aliena, uma vez que o produto do trabalho já não mais pertence ao trabalhador, nem mesmo o processo, mas sim ao capital.

Martins (2015, p. 49) afirma que:

[...] sob a condição de alienação, a exteriorização passa a ser um alheamento, e o homem já não mais afirma por ele a sua natureza, mas se torna cada vez mais, dela alheio, alienado. A atividade do trabalho já não lhe pertence, não diz respeito à sua natureza, converte-se não mais na satisfação de uma necessidade, mas em sofrimento. Dessa forma, na medida em que a alienação se expressa tanto na relação do indivíduo para com o produto de seu trabalho quanto no processo de produção, põe-se conseqüentemente na relação do indivíduo para com o gênero humano.

Ainda segundo Martins (2015), para os indivíduos inseridos em relações sociais de dominação, no caso quando os processos de apropriação e objetivação são alienados e alienantes, a afirmação da própria vida, ou seja, sua subsistência torna-se o eixo pelo qual se organizam, limitando-se o pleno desenvolvimento humano.

Pelo exposto até aqui, depreende-se que a superação da particularidade alienada do indivíduo demanda uma relação consciente para com a genericidade do gênero

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

humano, e não apenas no entorno onde vive. A alienação representa que o produto feito pelo trabalhador não lhe pertence, não o representa, e a atividade de produção já não está mais sob o controle de suas necessidades.

A representação dos objetivos a serem alcançados pelo homem incluem a ciência, a valorização (ética) e a simbolização (arte) como propriedades do mundo real. Tais aspectos abrem a perspectiva de outra categoria de produção de trabalho não material: a educação, que abarca ideias, conceitos, valores, símbolos e hábitos. (Saviani, 2013).

Saviani (2013) ressalta que a educação é fenômeno próprio dos seres humanos, assim como uma exigência do e para o trabalho, e é um processo de trabalho. O processo de produção da existência humana exige a garantia do sustento material por meio da produção de bens materiais. Para produzir os recursos materiais, o homem necessita antecipar suas ideias e os objetivos da ação, ou seja, precisa mentalizar os objetivos a serem alcançados.

De acordo com Hamada (2017), a educação também se objetiva no trabalho, no entanto seu produto, como valor de uso, não se dá pela transformação direta de objetos. As intervenções realizadas pela educação visam influenciar a consciência dos homens numa relação de indivíduo para indivíduo, possibilitando-lhe construir sua subjetividade e desenvolver suas máximas potencialidades na apropriação de características que não são inatas.

Conforme analisa Hamada (2017), a práxis é constituída pelo princípio que determina o vínculo existente entre trabalho, educação e os demais âmbitos da vida social, então é determinante para o modo específico de ser do homem e o que o identifica como pertencente ao gênero humano. Nesse sentido:

A partir da integração do natural e social, estabelece as relações gerais da sociedade, criando o ser social. Pela práxis é possível alcançar a unidade da subjetividade e da objetividade no homem, na medida em que se encontram envolvidos ambos os planos para a efetivação de uma finalidade pretendida. Nesse efeito indissociável, ocorre a objetivação no sujeito que executa a ação, ou seja, o indivíduo singular é compreendido nesses termos, como portador de subjetividade e objetividade. (HAMADA, 2017, p. 85).

Raposo (2021) nos faz refletir sobre como em qualquer outro trabalho, devido à estruturação social ocorrer sobre relações sociais de dominação, a atividade educativa também pode se tornar um simples meio de satisfazer as necessidades da existência. As

condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo podem se tornar alienantes e o educador pode dirigir sua atividade de forma pragmática e utilitária.

De acordo com Martins (2015), as relações entre educação e sociedade têm colocado cada vez mais a escola a serviço da manutenção da ordem social vigente, o capitalismo, em detrimento da promoção e do desenvolvimento de seus membros: os alunos e os professores. Formulam-se muitas teorias em que ora alunos, ora professores são vítimas dos novos tempos ou da organização social, porém a estrutura política e econômica não é questionada.

Para que os indivíduos possam se desenvolver e alcançar o que Marx define como universalidade do gênero humano, é necessário um processo de criação das condições objetivas e subjetivas. Esse processo é desenvolvido dentro do capitalismo, no entanto a universalização só se tornará atributo dos indivíduos, mediante as transformações das relações sociais de “naturais” para “humanas” ou de relações sociais “em si” em relações sociais “para nós” (Duarte, 2013, p. 94).

Nesse sentido, Duarte (2014) aponta uma possibilidade para guiar as ações no âmbito da educação escolar, objetivando contribuir com a transformação social, ou seja, a educação como meio para uma revolução requer a discussão sobre a nova sociedade que se espera alcançar.

Se, por um lado, ter a revolução socialista como meta põe tarefas e desafios à educação escolar, por outro, a organização e o direcionamento da revolução devem assumir características coerentes com a meta de construção de uma sociedade na qual: 1) o sentido do trabalho seja dado pelo próprio conteúdo dessa atividade; 2) as relações entre as pessoas sejam humanizadoras e plenas de conteúdo e; 3) o desenvolvimento de cada ser humano seja um valor ético inalienável. (Duarte, 2014, p. 45).

Atrasar a tarefa de socializar o conhecimento para uma fase posterior à luta contra o capitalismo significa aceitar uma ruptura entre a luta e a construção do socialismo. É preciso pensar para além do que a realidade aponta, uma vez que o capitalismo não é um fenômeno permanente, assim como não se perpetuou o domínio do Império Romano ou o Feudalismo. O modo de produção capitalista não tem vida própria, já que é constantemente alimentado pelo trabalho realizado pela classe dominada, sem a qual ele não existiria (Raposos, 2021).

O desenvolvimento produzido pelo capital, a riqueza universal, isto é, toda a produção artística, científica e histórica produzida pelo homem se efetiva de forma alheia

ao trabalhador. A universalidade do indivíduo se realiza quando ele consegue superar as barreiras impostas à apropriação da riqueza universal do plano das ideias ou da imaginação para concretizá-la em suas relações teóricas e práticas.

3. Formação de professores e o comprometimento com os trabalhadores do campo

De acordo com Saviani (2013, p.13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e intencionalmente pelo homem”, nesse sentido o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional da humanidade que vem sendo produzida historicamente em cada indivíduo.

Cabe ressaltar, porém, que, embora a educação escolar tenha um processo decisivo na formação dos indivíduos, uma vez que nela se efetiva o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura, ela também se desenvolve em âmbitos extraescolares.

De acordo com Duarte (2011, p. 146), “[...] a apropriação da cultura humana, em qualquer das esferas da prática social, assume sempre a característica de um processo educativo”, então o caráter educativo de todos os processos de apropriação humana não deve ser visto como suporte para as concepções que diluem ou secundarizam a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação.

Na concepção de Duarte (2011), a apropriação é sempre um processo educativo, mas nem todo processo educativo caracteriza-se como um processo humanizador dos sujeitos. A educação também pode ser um processo alienante:

Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual e, dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista. (Duarte, 2011, p. 149).

A superação das relações sociais capitalistas e da alienação que essas relações proporcionam aos indivíduos torna-se um processo muito difícil, uma vez que o capitalismo e as relações sociais aparecem aos indivíduos como se fossem relações entre entidades naturais. Para Marx, esse processo de fetichismo faz com que os homens, em seu

cotidiano, não percebiam as relações mediadas por trocas como relações sociais históricas (Duarte, 2011).

As naturalizações das relações sociais capitalistas circundam todo o pensamento dos sujeitos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. Dessa forma, a reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio de muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos, que são encarados como naturais ao invés de históricos. (Duarte, 2011).

Algumas concepções pedagógicas têm em seu discurso, ainda que de forma subliminar, o ideário de que o indivíduo age em função de seus fins particulares, e isto constitui-se em um ponto de partida e não produto histórico humano. Entender por educação apenas os subsídios imediatos para realizar seu trabalho e limitar o ato educativo em subsidiar ao indivíduo conhecimentos necessários apenas para desempenhar uma função laboral é impedi-lo de humanizar-se.

É nessa perspectiva que a Educação do Campo segue na direção como aponta Caldart (2011) para romper com a lógica instalada de subserviência às necessidades da reprodução do capital e da degradação das condições de vida humana. Dessa forma, é preciso agir para instaurar um projeto/educação que coloque:

[...] as famílias da classe trabalhadora em um movimento de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza. (Caldart, 2011, p. 64).

Frente a essa ação, é fato que a “Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil”. (Silva, 2017, p. 193). Posto isso, importa articular tais questões à formação de professores, pois, ao formá-los para atuarem nas escolas do campo, afirma-se a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, mas também da valorização da cultura, da educação, interligados em prol do fortalecimento das comunidades e de um projeto societário.

Segundo Saviani (2016), o educador deve ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual e o modo como está estruturada. Cabe então ao educador a função de educar seus alunos para viver nessa

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

sociedade, o que implica não apenas compreender as determinações que se ocultam sob a aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Dessa forma, as possibilidades desenvolvidas no âmbito da sociedade “não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias”. (Saviani, 2016, p. 23).

O mesmo autor explica que esse tipo de ação vai depender do conhecimento das possibilidades objetivas, portanto só pode tornar-se viável pela educação. “Essa, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados”. (Saviani, 2016, p. 23).

Nesse sentido, ao formar professores em consonância à educação do campo requer olhar historicamente o processo de desenvolvimento humano, questão necessária para compreender como se formam os professores e, em quais, contextos se constituem esses profissionais. Dessa forma, implica investigar o complexo social do qual essa formação faz parte, objetivando desvelar a realidade em que esse campo está inserido.

Portanto, a formação de professores voltada para a Educação do Campo exige a formação de um professor que reconheça o papel fundamental de sua atuação ao se apropriar do conhecimento científico, e que, por meio dele, compreenda as contradições existentes no território campestre advindas da aceleração do agronegócio, do uso intensivo de agrotóxicos e da constante destruição do meio natural.

Diante de tais questões não seria possível dialogar sobre formação de professores, tampouco avançar nas análises, sem considerar o complexo sistema social. Não é possível ignorar todas as relações de exploração e submissão sem se considerar que estamos inseridos em um sistema no qual todos nós, da classe trabalhadora, somos atingidos.

Nesse debate, cabe indagar: Mas, afinal de que formação estamos falando? Para Arroyo (2012) A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo. O autor explica que:

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela

contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições traz para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica? (Arroyo, 2013, p.361)

De acordo com Saviani (2016), o professor, para atuar junto aos alunos, deve ter uma compreensão da prática social e das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade e precisa entender que tem uma visão sintética da prática social. Já o aluno tem uma compreensão empírica, relacionada às vivências e às impressões imediatas da realidade, portanto o professor já teria passado da análise do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta. Nesse sentido:

assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. (Saviani, 2016, p. 22).

Diante disso, é necessário que o educador entenda o movimento dialético da sociedade onde estão inseridos os estudantes: seu surgimento, sua estrutura, as contradições e tensões presentes nesse contexto e sua forma de desenvolvimento, destacando possibilidades de transformação e superação. Para isso, a educação precisa ser pautada em uma ação intencional e organizada das forças sociais que têm interesse em instaurar outro tipo de sociedade (Raposo,2021)

Saviani (2016), ao permitir a reflexão sobre a formação docente, traz à tona a importância da problematização para detectar os problemas a serem resolvidos no âmbito da prática social dos educandos. Em sua perspectiva teórica, considera que, após a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para o equacionamento dos problemas detectados, consegue-se chegar a uma nova forma de entendimento da prática social que a antecedeu.

Entende-se que nessa questão destaca-se a importância do caráter dialético do processo educativo com a prática social e a realidade presente no campo, visto que os desafios para uma formação crítica para a classe trabalhadora são inúmeros, uma vez que se encontram muitas vezes dentro das instituições de ensino.

Desse modo, ressalta-se que a universidade, por si só, não traz (nem trará) a práxis necessária para uma educação omnilateral e humanizadora do trabalhador do campo sem que antes conheça a materialidade de suas lutas, sua história e sua tradição. Por mais bem-

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

intencionados que os professores e os pesquisadores sejam, é preciso que conheçam as contradições que os envolvem.

Nessa direção Arroyo explica: “Os cursos e seus educandos são mantidos à margem do funcionamento das faculdades e universidades, reproduzindo o trato histórico marginalizado desses coletivos. (Arroyo, 2013, p.363). Portanto:

Trata-se de questões tensas que provocam a conformação da concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas. Esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica.

Como vimos é preciso defender uma educação omnilateral que se caracteriza por uma educação em todos os lados ou dimensões, como afirma Frigotto (2012). Para o autor, esse tipo de educação deve levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, sendo elas objetivas ou subjetivas para seu pleno desenvolvimento histórico.

As dimensões de uma educação omnilateral envolvem a vida corpórea material, intelectual, afetiva, psicossocial, estética, educacional e lúdica, ou seja, abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos adquiridos historicamente pelo homem. É uma concepção de educação totalmente oposta à burguesa, visto que o desenvolvimento histórico do homem é relegado e o ensino torna-se apenas um meio para conseguir disputar uma vaga no mercado de trabalho, priorizando a competição e a individualidade.

A educação omnilateral tem o trabalho como parte constituinte, uma vez que ele é a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo. Nesse sentido, Marx refere-se aos processos formativos sempre na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatizando o trabalho como princípio educativo e a importância da educação politécnica ou tecnológica.

Sobre tal contexto, Frigotto (2012) traz à baila a irracionalidade do capitalismo nos dias de hoje, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital:

A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre a aniquilação de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela

indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres. (Frigotto, 2012, p. 269).

Assim, o desenvolvimento omnilateral inscreve-se na disputa de um novo projeto de sociedade que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura humana da lógica capitalista, a qual controla as relações de produção, as relações sociais, a educação, a saúde e até mesmo grande parte das crenças religiosas. (Frigotto, 2012).

Raposo (2021) explica que no contexto do trabalhador do campo, Frigotto (2012) expõe a limitação do desenvolvimento humano atrelada à propriedade privada, que constitui o fundamento de todas as formas de alienação. Milhares de famílias de trabalhadores sem-terra ou arrendatários vendem sua força de trabalho ou estão desempregados porque parte de sua produção ou de seu tempo estão expropriados. Nesse sentido, ao separar o trabalhador do seu meio e dos instrumentos de produção de sua vida, o capital transforma sua força de trabalho em simples mercadoria e, de acordo com seus interesses, extrai o máximo de sua produtividade. Posto isso, Caldart nos faz refletir

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (Caldart, 2009, p.43).

Para a mesma autora, em relação aos professores é necessário uma formação pedagógica que contribua para que possam fazer a leitura do processo pedagógico da escola, mas também sobre o que acontece fora dela.

Compreende-se que a educação escolar por si só não pode modificar as relações sociais estabelecidas sobre a égide do capitalismo, uma vez que os processos educativos funcionam como uma engrenagem para a manutenção do modo de produção do capital. No entanto, essas condições exigem um posicionamento político em prol de uma educação humanizadora, visando a formação da consciência do indivíduo, portanto uma formação de professores que os coloquem diante de tais condições impostas por esse modelo de sociedade.

4. Considerações finais

Em concordância ao exposto até aqui, reafirmamos que o trabalho educativo não poderá realizar-se de forma plena e universalizada na sociedade contemporânea. No entanto, isso não significa que a escola reproduza mais relações alienantes do que outras práticas sociais. Qualquer atividade humana no interior das relações capitalistas estará limitada em seu potencial humanizador, carregando as contradições decorrentes da luta de classes.

A função essencial da educação escolar é a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade, tendo como objetivo a máxima humanização do indivíduo, dessa forma a função da escola não pode centralizar-se apenas no cotidiano. A finalidade emancipatória da educação não pode ser perdida de vista, uma vez que, por meio dela, é possível o desenvolvimento da verdadeira consciência, mediante a apropriação de conceitos e conhecimentos que possam levar o homem a intervir na realidade.

Diante de tais afirmativas, ao se buscar responder neste artigo: Em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, qual a importância de conceber a formação de professores para atuar em escolas do campo aliada ao comprometimento com a classe trabalhadora do campo? Defende-se que é na prática pedagógica que se deve produzir no indivíduo as necessidades não cotidianas, por meio da teorização científica dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Nessa perspectiva, uma educação para si produz a necessidade de constante formação, reflexão filosófica, análise política e crítica da realidade

Uma formação docente voltada para a emancipação humana deve assumir um caráter revolucionário, partindo dos sujeitos concretos e seus saberes, a fim de que haja o diálogo com os conhecimentos científicos sistematizados. Esse processo dirigido e intencional fornece as bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida do indivíduo, já que por intermédio da práxis e da luta política concreta é que se forjam a consciência e a identidade de classe.

De acordo com Marsiglia e Martins (2018, p. 1707), a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, por terem uma perspectiva socialista, defendem a “[...] socialização do conhecimento como função da educação escolar, por meio do qual os indivíduos podem desenvolver a consciência (subjetivação da realidade objetiva) e assim transformar a si e a sociedade”.

Ainda segundo Marsiglia e Martins (2018), a consciência pode ter distorções da realidade, uma vez que ela se forma pela ação social e isso implica em distorções apropriadas pelo indivíduo. As distorções conceituais referidas são resultantes do interesse de a classe dominante disseminar sua ideologia e seu principal interesse em que a sociedade permaneça como está, dissuadindo a luta por uma realidade socialista, a qual ela considera como algo inconcebível e utópico.

O que se defende é uma atividade educativa que se conecta com a emancipação humana e tem a intencionalidade de proporcionar aos indivíduos a decodificação das objetivações que a realidade já produziu, tendo em vista captar os fenômenos para além das aparências. Dito isto, empreende-se que os processos formativos devem operar a serviço da humanização, através do ensino de conhecimentos que operem a favor da desalienação dos indivíduos.

Referências

ARROYO Miguel G. Formação de professores. In: CALDART, Roseli Saete et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 451.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica no âmbito da História da educação brasileira**. p. 29 - 50, 2014. Disponível em:
https://www.academia.edu/43756444/a_pedagogia_hist%C3%93rico_cr%C3%8dtica_no_%C3%82mbito_da_hist%C3%93ria_da_educa%C3%87%C3%83o_brasileira. Acesso em: 02 jun. 2022

DUARTE, Newton. Vigotski e o **“aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, R. S, ALENTEJANO, P. (orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAMADA, I, A. Práxis, Trabalho e Educação. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (orgs.). **Trabalho, Educação e Lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão da formação docente

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L.M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.4. p.1697-1710, Out./Sez, 2018. Disponível em: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265. Acesso em: 02 maio 2022

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

RAPOSO, Geizi Kelly Floriano. **Presença do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3887> Acesso em: 02 maio 2023

SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: BASSO, J. D;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Sobre os autores

Geizi Kelly Floriano Raposo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021). Atualmente cursa doutorado em Educação na Universidade de Mato Grosso do Sul. É professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. E-mail: geiziraposo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3844-2192>

Celia Beatriz Piatti

Graduada em Pedagogia – Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com especialização em Administração escolar e Orientação educacional. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2006) e Doutora

em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). E-mail: Celia.piatti@ufms.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2733-8218>

Recebido em: 14/01/2024

Aceito para publicação em: 13/04/2024