



Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo

*Education in rural areas and Historical-Critical Pedagogy:
theoretical and methodological reflections on the educational process*

*Éducation sur le terrain et Pédagogie Historique-Critique:
réflexions théoriques et méthodologiques sur le processus éducatif*

Klívía de Cássia Silva Nunes¹
Universidade Federal de Uberlândia

Maria Cristina dos Santos²
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Propõe-se uma reflexão dos aspectos teórico-metodológicos da alfabetização, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange às práticas educativas para as escolas no campo. Vale salientar que a proposta deste trabalho, ao se concentrar na abordagem teórica do processo ensino e aprendizagem, traz subsídios para discutir as políticas curriculares educacionais para o campo, quer pelo poder público, quer pelas instituições escolares, que visem a garantia do direito à educação via uma educação de qualidade social. Desse modo, discute-se o processo de alfabetização na perspectiva de uma escola única com acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, fundada no materialismo histórico dialético. A questão central deste estudo parte da seguinte indagação: De que forma a pedagogia histórico-crítica, como subsídio para a elaboração de uma proposta pedagógica, pode contribuir no processo de alfabetização dos alunos que vivem no campo? Para tanto, como ensaio teórico, buscou-se trazer reflexões sobre o processo de alfabetização, a partir dos autores e pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, como forma de contribuir com as análises a respeito do processo da alfabetização para as escolas no campo.

Palavras-chave: Educação no Campo. Pedagogia Histórico-Crítica. Práticas educativas.

Abstract: This study proposes a reflection on the theoretical and methodological aspects of literacy, in the light of Historical-Critical Pedagogy, regarding educational practices for schools in rural areas. It is worth mentioning its proposal focused on the theoretical approach of the teaching and learning process and provides subsidies to discuss educational curricular policies for schools in the countryside whether under public power or educational establishments, which aim to guarantee the right to social quality education. Thus, the literacy process is discussed from the perspective of a single school, with access to the knowledge produced by humanity, founded on dialectical historical materialism. The

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. Campus Tocantinópolis. Minas Gerais, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Marxismo/UFT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar. *E-mail:* klivianunes67@gmail.com. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9412398959184082>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5264-9598>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar campus São Carlos. São Paulo, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar. *E-mail:* cbezerra@ufscar.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1095065753077001>. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0003-3130-9433>.

main subject of this study arises from the following question: How can we contribute to the literacy process of students living in rural areas? Therefore, as a theoretical essay, we sought to bring reflections on the literacy process, based on authors and researchers of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology as a way to contribute to the analysis of the literacy process for schools in rural areas.

Keywords: Education in rural areas. Historical-Critical Pedagogy. Educational practices.

Résumé: Nous proposons une réflexion sur les aspects théoriques et méthodologiques de l'alphabétisation, à la lumière de la pédagogie historico-critique, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques pour les écoles de campagne. Il est à noter que la proposition de ce travail, pensant se concentrer sur l'approche théorique du processus d'enseignement et d'apprentissage, prévoit des subventions pour discuter des politiques curriculaires éducatives du domaine avec l'État pour garantir une éducation de qualité. Ainsi, le processus d'alphabétisation est discuté dans la perspective d'une école unique, avec accès aux connaissances produites par l'humanité, fondées sur le matérialisme historique dialectique. La question centrale de cette étude part de la question suivante: comment pouvons-nous contribuer au processus d'alphabétisation des élèves vivant à la campagne? Par conséquent, en tant qu'essai théorique, nous avons cherché à apporter des réflexions sur le processus d'alphabétisation, des auteurs et chercheurs de Pédagogie Historico-Critique et de Psychologie Historico-Culturelle comme moyen de contribuer à l'analyse du processus d'alphabétisation pour les écoles sur le terrain.

Mots clés: éducation sur le terrain. Pédagogie historico-critique. Pratiques pédagogiques.

Recebido em: 08 de março de 2021

Aceito em: 24 de maio de 2021

Questões preliminares: os desafios postos pela realidade educacional concreta

Este artigo tem como objetivo apresentar os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no que tange às práticas educativas para as escolas no campo. Insere-se no âmbito desta discussão a pertinência de que estes aspectos da alfabetização circunscrevem, no conjunto maior, no trato das políticas educacionais voltadas para o currículo que, por sua vez, são vias inter-relacionais entre as propostas pedagógicas e a prática educacional, que se fazem presentes na luta pela formação de sujeitos, de forma a possibilitar que eles possam agir de forma crítica e transformadora.

A partir desses pressupostos iniciais, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma teoria pedagógica contra-hegemônica de base materialista histórica dialética, a expressão teórica do marxismo no campo da educação (SAVIANI, 2005) se apresenta como uma possibilidade de orientação e fundamentação teórico-metodológica para a elaboração de uma proposta curricular única que se aproxime dos interesses da classe trabalhadora.

Para compreender a importância de se abordar o processo de ensino e aprendizagem visando a aquisição da leitura e escrita, enquanto política educacional para os estudantes da zona rural, nos pautamos em dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o INEP, em 2019 a taxa de escolarização de crianças e jovens entre a faixa etária de 6 a 14 anos, matriculadas no Ensino Fundamental, foi de 99,7%, desse total apresentado, sendo que apenas 37,8% estão matriculados nas escolas no campo.

Em relação ao analfabetismo no Brasil, segundo o IBGE (2019), os dados indicam haver 6,6% de pessoas com idade de 15 anos ou mais, correspondendo a 11 milhões de analfabetos, ou seja, brasileiros que não são capazes de ler nem tampouco escrever. Esses dados apontam ainda que 737 mil jovens (7,6%) entre a faixa etária de 15 a 17 anos, em todo o Brasil, não frequentavam a escola ou não concluíram a educação básica; e 44,6% dos jovens que residem na área rural não completaram o Ensino Médio, contribuindo para reforçar as taxas de analfabetismo funcional. Em 2018, no Brasil, 29% desses sujeitos se encontravam na condição de analfabetismo funcional e 34% de analfabetismo elementar (KUBOTA, 2019).

Em uma análise, mesmo que superficial, dos indicadores socioeconômicos a partir dos dados de 2018 disponíveis no Anuário Brasileiro da Educação Básica, percebe-se que:

Apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura. Esse patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de NSE muito alto. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana (LEAL et al., 2019, p.12).

Os dados apresentados nos revelam a preocupante realidade educacional de crianças que residem no território rural³ e crianças de nível socioeconômico baixo. Observa-se um número reduzido de alunos deste grupo capaz de demonstrar proficiência em leitura de forma suficiente. Além disso, se olharmos para além dos números que se apresentam, muitos desses alunos não conseguem sequer serem alfabetizados na idade certa, sendo, por conseguinte, excluídos dos direitos fundamentais para a dignidade humana: o acesso e permanência bem-sucedidos à educação escolar. Ainda passam, muitas vezes, por caminhos tortuosos nas suas

³ Para este texto entende-se território rural não só como espaço geográfico, mas de luta, de vida, de relações sociais e produtivas.

trajetórias escolares, os quais contribuem não só com a perpetuação do analfabetismo, como também com a exclusão social e o aumento da desigualdade escolar no campo.

Neste sentido, no que diz respeito às práticas pedagógicas de alfabetização, liga-se o alerta para a responsabilidade das instâncias governamentais na implementação de políticas de alfabetização com valorização do trabalho pedagógico nas escolas e também de seus professores, de modo a possibilitar uma formação fundamentada em princípios sólidos e que seja reflexiva, e transformadora, da vida e da realidade dos alunos do campo em sua totalidade. O ponto de partida para o acesso a essa educação escolar, e para a aquisição desse conhecimento do qual trataremos nesse texto, é a apropriação da leitura e da escrita, porta de entrada no mundo escolarizado/letrado que abre as portas para a vida.

Para o desenvolvimento deste texto, respeitando o seu limite, debruçamo-nos sobre a prática do professor alfabetizador que atua nas escolas do campo a partir de uma questão central: De que forma a pedagogia histórico-crítica, como subsídio para a elaboração de uma proposta pedagógica, pode contribuir no processo de alfabetização dos alunos que vivem no campo? Para responder a essa pergunta, buscamos o aporte das teorias pedagógicas críticas e adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica de análise da alfabetização no contexto da educação *no* campo, por entendermos que a alfabetização requer um olhar específico. Caso o processo de alfabetização seja realizado de forma inadequada, haverá consequências negativas para a trajetória escolar do sujeito, conforme dados acima descritos. Deste modo, dividimos o texto em três partes: Educação *no* Campo como direito; Pedagogia Histórico-Crítica: alguns apontamentos de sua fundamentação teórica; e Reflexões sobre alfabetização à luz da perspectiva histórico-crítica.

Educação no campo como direito

Como ponto inicial deste artigo, iniciaremos a discussão a partir dos constructos teóricos que envolvem a educação *no* campo como espaço de acesso ao conhecimento científico, artístico, histórico e tecnológico, bem como para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Vale ressaltar que a escola no campo, no imaginário social construído no decorrer de décadas de abandono e descaso, aparece vinculada ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado; por outro, ela é a instituição que garante o direito público e subjetivo de qualquer cidadão de ser atendido nas suas necessidades de formação educacional obrigatória, no lugar onde reside, como está estabelecido na Constituição Federal (1998), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na legislação educacional. Nesse

sentido, coloca-se a importância destas escolas para os trabalhadores do campo como forma de oportunizar o acesso ao conhecimento científico.

Portanto, a luta consiste em se garantir que os estudantes do território rural sejam atendidos nas suas necessidades educacionais e que tenham seu direito à educação ofertada no local em que residem. Dessa forma, almeja-se uma educação escolar que seja única para todos, que supere a fragmentação que provoca o acesso desigual ao conhecimento e que tome o trabalho como princípio educativo em todos os níveis de ensino. Para tanto, faz-se necessária uma organização curricular que questione a sociedade atual, colocando como exigência um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, de forma que possam participar ativamente da vida da sociedade (SAVIANI, 2016b) e atuem para sua transformação.

Para pensar essa escola nos apoiamos nas teorias pedagógicas contra-hegemônicas fundamentadas no materialismo histórico dialético e nos conceitos de escola única e unilateralidade, que fazem parte do acervo conceitual das pedagogias revolucionárias. A escola única pressupõe a unidade trabalho intelectual e manual, teoria e prática, que permite uma sólida formação à classe trabalhadora. Nesta concepção o aluno é colocado em contato com a história humana e com a história das coisas, sob o controle do professor, sendo essa escola mantida pelo Estado (GRAMSCI, 1988). De acordo com o autor (1988, p. 118) a escola única inicial é de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Nesta perspectiva, tendo a escola no campo como objeto, é importante considerar as dimensões do trabalho na sociedade capitalista e uma de suas frações, o trabalho agrícola, sem, evidentemente, perder de vista as relações capitalistas como um todo e as formas como o trabalho se manifesta no campo e na cidade. Para atingir tal fim, cabe ao professor entender a “essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016a, p. 25). Desse modo, o docente, para uma boa prática educativa, deve compreender a relação campo e cidade, a histórica concentração da terra e renda no Brasil, e aqui se insere a questão da reforma agrária, os conflitos no campo, a expulsão do trabalhador de suas terras para outras cidades e regiões do Brasil, a produção dos insumos agroindustriais, o uso do agrotóxico, as questões ambientais, entre outros (SAVIANI, 2016a). Como salienta Demerval Saviani, “este é o quadro em que se desenvolve a prática social do morador do campo” (p. 35-36) e que deve ser tomado como ponto de partida para a prática educativa histórico e crítica porque “na perspectiva da pedagogia histórico-crítica o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida pois essa é uma condição

para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (SAVIANI, 2016a, p. 35-36).

Se o professor não conhece a realidade, ou nega essa realidade, ele não consegue realizar as mediações necessárias e adequadas para alcançar os objetivos propostos. O trabalho docente, então, torna-se uma prática esvaziada de um sentido, principalmente se não tiver um método que preconize a identificação dos principais problemas postos pela prática social e que procure detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social (SAVIANI, 2007).

Somente uma pedagogia revolucionária terá como princípio a defesa da escola e do conhecimento científico para a formação omnilateral da classe trabalhadora do campo, sem perder de vista que a escola é uma instituição social temporal que, como tal, está envolvida na luta de classes. Isso não significa que tenhamos que nos abater e acomodar, mas, compreender a importância da escola nessa luta como mais uma ferramenta para a transformação social, para uma sociedade sem divisão de classes.

Nessa perspectiva, a educação *no* campo atua na construção de um projeto contra-hegemônico, fundado no materialismo histórico dialético, e pautando-se nas categorias deste campo teórico (a práxis, a mediação e a contradição), que só podem se efetivar mediante a compreensão das relações sociais e de produção vividas pelos trabalhadores do campo em suas atividades reais (KUENZER; OLIVEIRA, 2016), sendo importantes para a prática revolucionária dos professores que atuam na alfabetização no território rural.

É importante destacar, e ponderar, que não existe uma única forma de realizar o trabalho educativo e aqui não se quer fechar os olhos para outras teorias pedagógicas críticas, mas, alertar que “há necessidade de analisar cada situação concreta, em sua realidade concreta, em sua materialidade concreta” (SANTOS, 2016, p. 130). É uma forma de não contribuímos para a reprodução do analfabetismo no Brasil, o que tem ocorrido com a adoção de teorias pedagógicas hegemônicas ao longo da história da educação no Brasil, como o construtivismo, que encaminha “de forma equivocada o processo de alfabetização de nossas crianças e jovens” (SAVIANI apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 10). Portanto, a prática social global é o ponto de partida, e de chegada, baseando-se em um cotidiano com múltiplas determinações, com vistas à superação de um ensino que tem como base a espontaneidade. Para concluir, é importante ressaltar que o processo de alfabetização não é isolado, mas integrado, ou seja, ocorre no desenvolvimento integrado de todas as disciplinas que compõem o componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, para avançar no diálogo e reflexão sobre a alfabetização dos alunos das escolas no campo, daremos mais um passo na

próxima seção, na qual buscaremos conhecer melhor a Pedagogia Histórico-Crítica e o seu fundamento filosófico e metodológico.

Pedagogia Histórico-Crítica: alguns apontamentos de sua fundamentação teórica

Nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento teórico o materialismo histórico-dialético de inspiração marxista, que se propõe a seguir “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008b, p. 25).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria e prática da educação, faz uma reflexão sistemática e rigorosa ao mesmo tempo em que propõe alternativas e caminhos para a superação da sociedade capitalista e das práticas alienadas e alienantes que ocorrem no interior das suas escolas, vislumbrando uma sociedade sem exploração do homem pelo homem. Para atingir tal finalidade, defende o ensino e aprendizagem com base nos conteúdos clássicos da história humana, “nos campos das ciências naturais e sociais, artes e filosofia, [...] este seria o caminho para a transformação do mundo de alunos e professores” (DUARTE, 2015, p. 8), pautados nos conhecimentos sistematizados e na compreensão das relações sociais apoiadas na história e na dialética, numa relação intrínseca entre os conhecimentos, as concepções de mundo e as práticas sociais.

Desse modo, essa teoria pedagógica reporta-se explicitamente ao conceito de “modo de produção” porque entende que do “modo como os homens produzem sua própria existência deriva o modo como se produz a educação” (SAVIANI, 2009, p. 111), ou seja, a origem da educação coincide com a origem do próprio homem no processo de produzir sua existência, através do trabalho, “característica essencial a partir da qual se pode explicar o trabalho e a educação como atributos do homem” (SAVIANI, 2007, p. 153).

O homem, ao produzir continuamente sua própria existência, transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Assim, por meio do trabalho, ao agir sobre a natureza, ele constrói o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano (SAVIANI, 2008a). Conforme Saviani (2007, p. 154) observou, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. É nessa relação trabalho-educação que é possível encontrar os fundamentos histórico-ontológicos. Para o autor, o fundamento histórico está ligado ao processo de produção e desenvolvimento da ação dos homens ao longo do tempo, ao passo que o fundamento ontológico se refere ao resultado desse processo, o produto

constituído pelos próprios homens. É a partir dessa análise do fundamento histórico-ontológico que se pode inferir a importância dessa dimensão para a PHC.

Faz-se necessário, portanto, que o trabalho educativo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica considere a dimensão ontológica da atividade de ensino. De acordo com Lavoura e Martins, a ontologia

se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social [...]. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica) (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Nesta citação, Lavoura e Martins apontam aspectos pertinentes ao trabalho educativo e ao caráter metodológico da PHC, sobretudo quando falam que o ato de conhecer advém da prática social que vai além da aparência, haja vista que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo, como condição prévia e efetiva, é iniciar-se pelo que é tanto real como concreto (MARX, 2003), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Portanto, a PHC adota o materialismo histórico e dialético como base de seu método, consistindo na compreensão e no conhecimento da realidade e ocorrendo tanto no seu fenômeno, quanto na sua essência. Apesar disso, não cai na práxis utilitária cotidiana, posta pelas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender” que promovem resultados prejudiciais ao processo formativo dos indivíduos. Assim, deve ser compreendido no movimento dialético do método da pedagogia histórico-crítica, que não são separados, mas imbricados, por meio da compreensão das complexas e contraditórias relações entre a educação e a sociedade, para que se possa avançar no desvelamento da realidade concreta.

Para tal fim, a Pedagogia Histórico-Crítica traz para o trabalho educativo escolar o método da produção do conhecimento em Karl Marx, traduzido em um movimento dialético que envolve 5 (cinco) momentos que não devem ser compreendidos de forma mecânica, mas sim, como uma sequência de ações. Lavoura e Martins (2017) advertem haver um equívoco na tentativa de transformar a lógica dialética em lógica formal, como se os momentos do método pedagógico pudessem ser separados em passos sequenciais. Ainda advertem que é impossível

“[...] estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico” (idem, p. 536).

Pontua-se que o trabalho didático na PHC não é um processo linear, não existe a organização do trabalho didático de cada um dos passos, ou seja, não há uma sequência de atividades que deve ser desenvolvida no planejamento de ensino para a prática social, outra para a problematização, outra para instrumentalização, outra para catarse e ainda outra para prática social final. A proposta metodológica da PHC parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à síntese pela mediação da análise.

O processo de identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário e o que é fundamental do que é acessório. Ainda de acordo com Saviani (2008a), a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (ciência – conhecimento metódico e sistematizado) pois essa é sua função social. É a partir dessa questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas por ela, ou seja, transmissão do saber elaborado e não o conhecimento do senso comum.

As colocações postas acima sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, leva-nos a vislumbrar uma proposta pedagógica de alfabetização para as escolas no campo que oportunizem aos filhos dos trabalhadores rurais a superação da desigualdade educacional pois são eles que sentem na pele o desdobramento do baixo desempenho acadêmico, por exemplo, quando não conseguem localizar informações simples no texto e associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica (BRASIL, 2017), tal como exposto nos dados anteriormente.

Neste sentido, Pedagogia Histórico-Crítica entende que é necessária a socialização do saber sistematizado, erudito, como umas das condições para que o dominado possa posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo. O conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico faz-se necessário, também, no desenvolvimento do trabalho educativo para o meio rural, e a PHC, por entender “a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global⁴” (SAVIANI, 2016a, p. 22) e vem contribuir, enquanto teoria pedagógica, na articulação da cultura popular e cultura erudita na luta por uma humanidade emancipadora, e não alienada, em

⁴ Quando Saviani (2016a, p. 25) se refere à prática social global, ele está “subsumindo neste conceito as práticas econômicas-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo”.

um campo fértil de compreensão e encaminhamentos da solução de problemas postos pela prática social em qualquer espaço, seja rural ou urbano.

Reflexões sobre alfabetização à luz da perspectiva histórico-crítica

Iniciaremos nossa reflexão sobre o desenvolvimento da escrita, que são funções culturais típicas dos seres humanos socialmente estruturadas para comunicar ideias, memórias, registros e outros, tarefa complexa e que se realiza por meio da mediação, utilizando signos para se expressar. Vale dizer que “o signo por excelência é a linguagem” (SAVIANI, 2015, p. IX), e a forma de expressar a linguagem oral que manifesta o pensamento é a escrita, descrita como registros sonoros por meio de signos visuais. Tais pressupostos devem ser compreendidos como parte fundante no entendimento sobre o processo de alfabetização.

A aquisição da linguagem escrita não se dá de forma espontânea. Ela requer processos e formas sistematizadas e intencionais para ser codificada, e assimilada, processos estes adquiridos primordialmente na instituição escolar, o que nos remete ao ponto nodal deste trabalho sobre o processo de alfabetização de crianças e jovens que vivem no território rural. Para que as pessoas consigam avançar para outros níveis de ensino e compreendam criticamente as questões sociais que as envolvem, a fim de se posicionar em relação a elas, a apropriação de conceitos científicos é necessária, mas, antes, vem a aquisição e domínio da linguagem para a produção e exposição de seus pensamentos.

Como percebemos, a tarefa de alfabetizar é a ação prioritária destinada à escola, quando promove, desde a mais tenra idade, a aquisição dos conceitos científicos por parte da criança, mediada pela linguagem oral e escrita. Trata-se de realizar a organização deste ensino dentro de um determinado espaço, conteúdo e forma pautados, como dito anteriormente, no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, histórica e dialeticamente situadas, que relacionem os conhecimentos, concepções de mundo e práticas sociais. De acordo com Lavoura e Martins (2017, p.535), na perspectiva materialista histórica e dialética, a atividade de ensino não silencia a realidade concreta, não “separa o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida”. Já para o autor Newton Duarte, a formação de um ser omnilateral é a “transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal” (DUARTE, 2017, p. 121).

Portanto, o desenvolvimento omnilateral envolve a totalidade da vida humana que não se limita ao âmbito escolar, mas não diminui a importância da educação escolar na formação dos seres humanos pois é por meio dela que a classe trabalhadora poderá ter acesso à riqueza intelectual produzida pela humanidade. Com base nessa compreensão, avançaremos um pouco mais sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir do materialismo histórico e dialético, para entendermos a contribuição desta teoria para o desenvolvimento cognitivo sobre aquisição da linguagem oral e escrita.

Segundo Luria (2016), a fonte do conhecimento humano está na linguagem, uma vez que ela possui conceitos gerais como a escrita e a aritmética. Essa consideração implica no entendimento sobre as estruturas das operações mentais que o indivíduo realiza no processo cognitivo superior. Assim, pode-se dizer que:

Desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo[...]. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2016, p. 27).

O princípio vigotskiano a que Luria se remete representa um aporte teórico para o entendimento de como caminhar no processo de alfabetização das crianças e jovens do campo, percebendo a articulação entre os processos externos e internos para a internalização dos signos culturais, via mediação cultural do processo do conhecimento. Ainda, esses processos estão intimamente interligados e exercem influências um sobre o outro, visto que na relação entre dois movimentos no decurso das funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes: a primeira intersíquica, que corresponde às atividades coletivas; a segunda é a internalização destas atividades no pensamento, através das funções intrapsíquicas, que correspondem às atividades individuais (VIGOTSKI, 2016), relação essa mediada por signos que atuam no desenvolvimento mental e a capacidade de conhecer e atuar nas relações que se estabelece com o meio.

Em outras palavras, mediadas pelo adulto, as crianças constroem o pensamento e o amadurecimento das funções psicológicas superiores, não de forma mecânica e nem

espontânea, mas como um ato complexo, realizado pela criança quando o desenvolvimento mental já houver atingido seu nível elevado.

Desse modo, “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2016, p.113), o que é chamado de zona de desenvolvimento potencial, ou seja, esse processo é de apropriação, pela criança, da cultura construída na história social humana mediatizada pelo adulto (DUARTE, 2000). Assim, ao se pensar na atividade concreta da escola - a tarefa de ensinar - pressupõe que o professor conheça o desenvolvimento já produzido, aquilo que já foi incorporado e superado pela criança, e empenhe esforços em direção ao desenvolvimento que ainda lhe falta.

Ao lado dessas pontuações não podemos perder de vista que o desenvolvimento da psique está também relacionado ao sistema das relações sociais em que a criança está inserida. Assim,

o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas o seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2016, p.63).

Desse modo, a atividade de ensino nas escolas do campo deve considerar as condições concretas em que as crianças e jovens vivem. Portanto, na organização do trabalho pedagógico, deve-se considerar os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos, da sua prática social inicial, que é o seu meio, a vida, a produção e relações sociais do campo, para depois, em outro momento, avançar para a prática social global, de forma a encontrar respostas continuamente e intervir no momento certo aos problemas apresentados na condução do desenvolvimento da linguagem escrita. Para Vigotski (2001), os traços do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita são distintos. Assim,

nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita. A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2001, p. 312-313).

Percebe-se, nesta passagem, os traços do desenvolvimento da linguagem oral e escrita que Vigotski pontua, que se referem à periodização que a criança de 2 a 8 anos passa no entrecruzamento do pensamento e linguagem, que requer um alto grau de abstração da criança

nos diferentes momentos da vida, passando dos traços mais substanciais da fala – o som material, para o mais elevado grau de abstração, ou seja, abstrair o aspecto sensorial da fala para a abstração das representações da palavra, exigindo cada vez mais qualidade nas mediações no transcurso de todo o período de desenvolvimento.

Com base nesses pressupostos, considera-se que “a linguagem escrita se difere da fala, da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Assim, a linguagem escrita segue uma etapa diferente da linguagem falada e essas diferenças consistem em que a linguagem pensada, e não pronunciada, constitui uma das maiores dificuldades com a qual a criança se defronta na apreensão da escrita, justamente por ser muito mais abstrata para ela. Por exemplo, Vigotski (2001) explica que ao se deparar com o papel em branco e ter que escrever sozinha, a criança produz quase um monólogo por não haver interlocutores. Desse modo, isso requer dela uma dupla abstração tanto no aspecto sonoro da linguagem, quanto do interlocutor. Para o autor, a linguagem escrita para essa criança se torna a álgebra da escrita, pois se introduz no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo “o sistema psicológico da linguagem falada” (idem, p.314).

A aquisição da linguagem escrita é como se fosse álgebra no campo da matemática, uma comparação para apresentar o alto grau de dificuldade que as crianças têm neste processo. É importante que o professor tenha compreensão da periodização do desenvolvimento humano na fase escolar para que possa ajudar os alunos a passar, de forma tranquila, de uma etapa para outra no processo de aquisição da escrita, sem aumentar as dificuldades da criança. Assim conhecendo o processo de desenvolvimento mental e o processo de aquisição da escrita, conhecendo as etapas do desenvolvimento da criança, ele terá clareza em suas escolhas para traçar os objetivos no trabalho com a alfabetização e, desse modo, responder, de modo mais contundente, aos problemas práticos surgidos no processo de formação do aluno, como por exemplo: quais as intervenções necessárias que eu, professor, devo fazer para que o aluno avance de uma etapa de desenvolvimento da linguagem para outra, considerando a dinâmica de diversas possibilidades de apropriação da cultura?

Essa pergunta chama a atenção para outro fato de que:

embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites da idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram [...] com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2016, p. 65-66).

A cada estágio pelo qual a criança passa ao longo de seu desenvolvimento, corresponderá uma necessidade própria; portanto, as atividades propostas pelo professor devem acompanhar esses estágios, percebendo como a criança estabelece as conexões com a realidade concreta para que possa fazer as mediações necessárias, e com qualidade, preparando-a para novos estágios.

Nesse sentido, a relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico, e interligado, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento do pensamento da criança, conforme o estágio que ela apresenta. Portanto, o ambiente deve ser rico em estímulos que provoquem situações desafiadoras e criativas para estimular os motivos internos das crianças para a realização das atividades propostas organizadas de uma determinada maneira que fará com que a criança seja inserida na realidade objetiva (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

Desse modo, é essencial que o trabalho com a linguagem oral e escrita seja visto como um lugar do encantamento, da descoberta e do prazer pelo conhecimento. Trabalhar a alfabetização a partir do que é vivenciado pelas crianças na sua prática social, haja vista que “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKI, 2016, p.110). Vale salientar que existe uma diferença entre a aprendizagem adquirida antes de a criança entrar na escola, as aprendizagens da sua vida cotidiana e a aprendizagem que ela adquire durante o ensino escolar. As aprendizagens adquiridas na escola são intencionais, rigorosas e de conjunto, ultrapassam e superam aquelas provenientes do cotidiano, que, entretanto, estão presentes no ponto de partida, mas, não podem ser as mesmas do ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Como dito anteriormente, elas devem ser incorporadas por superação.

Com base nessas premissas, o professor deve incorporar situações concretas, vivenciadas na prática social e ir adiante, para a formação dos conceitos, ou seja, “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKI, 2001, p. 268). Dessa maneira, Vigotski demonstra a importância de se trabalhar conceitos científicos com as crianças por meio da educação escolar pois estes conhecimentos vão para além do imediatismo e a espontaneidade, com vistas à superação do senso comum, proposições que valem para qualquer tipo de organização escolar e para qualquer território (rural ou urbano).

Isso significa dizer, à luz da PHC, que se deve passar do senso comum à consciência filosófica, ou melhor, “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada,

implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1996, p.2). E, ainda, na mesma esteira de compreensão, acrescenta-se que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, permitindo a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (MALANCHEN, 2014).

É importante fazer a advertência de que toda e qualquer atividade trabalhada com os alunos do campo, que se faça com temática a partir da realidade do território rural, não pode ser meramente ilustrativa, como um pré-texto, mas sim, com texto no contexto. Além disso, é importante desenvolver a atividade de alfabetização com crianças de diferentes faixas etárias e cursando séries também distintas, como é o caso das escolas multisseriadas, mudando a intencionalidade e o grau de profundidade de cada atividade proposta, conforme a fase em que a criança se encontra.

Não se pode deixar de falar que o processo do desenvolvimento da escrita está, também, interligado aos outros componentes curriculares como Matemática, Ciências, História, Arte, Geografia, Educação Física, trabalhados de forma interdisciplinar, sempre dando atenção à tríade conteúdo-forma-destinatário, que pressupõe o que vai ser ensinado, como será ensinado e a quem se ensinará, para apreensão dos fenômenos como síntese de múltiplas determinações e relações numerosas (MARTINS, 2013), como forma de garantir a assimilação da cultura para a formação humana no processo de alfabetização das crianças e jovens das escolas no campo.

Considerações finais

Ao longo das reflexões aqui promovidas, ressaltamos a importância do conhecimento científico no processo de alfabetização das crianças e jovens das escolas no campo. Isso implica em dar acesso à classe trabalhadora para interpretar a realidade social e política, o que consiste na própria luta do homem do campo, vislumbrando uma nova sociedade. Para tanto, faz-se necessário o aumento do nível cultural dos trabalhadores para que possam desnudar as questões postas na atual realidade política, econômica, social e cultural, que envolvem a sociedade em sua totalidade. Por isso, é significativo observar a importância do conhecimento científico que possibilite conhecer as causas que geram as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Nesse sentido, procuramos ao longo do texto responder à pergunta norteadora das reflexões aqui tratadas. Para tanto, apresentamos dados sobre o analfabetismo no Brasil como ponto de partida – a problematização, demonstrando um contingente

significativo de analfabetos e analfabetos funcionais que estão à margem das políticas públicas como educação de qualidade e saúde, tendo a desigualdade social e de acesso à cultura como uma das consequências.

Como ponto de partida, de forma geral, discorreremos sobre a educação *no campo*, e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma forma de entender os condicionantes objetivos que influenciam a formação dos sujeitos que vivem e moram no campo. Como uma forma de superar qualitativamente o analfabetismo, que passa pelo processo educativo e, portanto, pelo ensino, foi apresentada a Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de instrumentalizar a nossa reflexão sobre o processo de alfabetização, identificando que a relação pedagógica tem como ponto de partida, e de chegada, a prática social. Desse modo, afirmamos que o conhecimento científico, artístico e filosófico, bem como a educação com base no desenvolvimento histórico da raça humana, a partir das condições materiais da humanidade, é central na proposição da PHC, o que vem fortalecer a importância da educação escolar como promotora da socialização do saber sistematizado.

Por fim, o presente trabalho reforça que o pensar sobre a alfabetização é muito mais complexo do que se imagina, requer aprofundamento teórico-metodológico, para que se possa instrumentalizar os/as docentes no trabalho com as crianças e jovens, de forma que saiam da condição de analfabetos e passem à condição de alfabetizados. Pondera-se, então, que não existe uma única forma de se pensar na proposta de alfabetização, não só para as escolas do campo, quer seja multisseriada ou não, como para todos os tipos de escolas.

Aqui não se fecha os olhos para outras propostas pedagógicas, com base em outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas cabe alertar que, para cada realidade, há necessidade de analisar cada situação concreta. Procuramos, em linhas gerais, contribuir com as discussões no campo teórico-metodológico, no diálogo entre ensino e aprendizagem para a alfabetização, pautadas em uma teoria que possibilite o desenvolvimento do educando, de forma a se posicionar criticamente diante da realidade que se apresenta. Além disso, refletir sobre a alfabetização e teorias pedagógicas que propõem a superação das formas de ensino predominantes na atualidade é também uma forma de contribuir e instrumentalizar os envolvidos com a promoção da educação escolar à massa da classe trabalhadora, quer sejam gestores, professores, pais, movimentos sociais e demais interessados, na luta por políticas educacionais que considerem a real necessidade de democratização do acesso ao conhecimento a todos os brasileiros em uma escola única, laica, gratuita, civil e igual para todos.

Nessas breves colocações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o seu método pedagógico, reitera-se a possibilidade dessa pedagogia ser trabalhada na educação *no* campo porque a prática social como ponto de partida, e também de chegada, e a orientação pedagógica na atividade educativa da PHC estão condizentes com o desenvolvimento e o trato didático para o território rural.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. IBGE – Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

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 & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200004>.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MALANCHEN J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais [tese]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista; 2014.

- KUBOTA, L. C. O peso do passado no futuro do trabalho: a transmissão intergeracional de letramento. *Diset – Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura*, n. 54, nov. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35190. Acesso em: 18 fev. 2021.
- KUENZER, A. Z.; OLIVEIRA, M. A. Trabalho e educação no campo: novos desafios. In: BASSA, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
- LEAL, F. et al. A Educação Brasileira em 2018. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Ed. Moderna, 2019, p 12. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.
- 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.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).
- MARSIGLIA, A. C.; SAVIANI, D. Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>. Acesso em: 4 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.31815>.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. *O método da Economia Política*. Trad. Fausto Castilho. Disponível em: <http://www.marxists.info/portugues/marx/1857/mes/metodo.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. s/d. Disponível em <https://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, C. F. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico crítica. In: BASSA, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i57.8640402>.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2º sem. de 2008b. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i2.4465>.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>. Acesso em: 27 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>.

SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSA, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016a.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 18 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.