

## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Adriana Regina Sanceverino<sup>1</sup> ; Naira Estela Roesler Mohr<sup>2</sup>

*“Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes.”(Antonio Gramsci)*

### RESUMO

O propósito deste texto foi refletir acerca dos princípios que estão predominantemente configurando o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo das escolas do campo e das pessoas que vivem do trabalho. Ele resulta de estudos e de experiências das autoras na Educação popular e está consubstanciado na reflexão e na sistematização do processo de formação de professores e de gestores que atuam em escolas do campo na região do Alto Uruguai Gaúcho e que participam do Programa Mais Educação. Este trabalho está vinculado ao Projeto de Extensão da Ação 20RJ “Formação continuada de educadores das escolas do campo na perspectiva da educação integral”, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e a formação que lhe embasa é desenvolvida por um coletivo de professores formadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, no Rio Grande do Sul (RS).

**Palavras-Chave:** Trabalho. Educação. Escolas do Campo.

### ABSTRACT

This text aims to reflect on the principles that have been predominantly configuring the mediation character of work as an articulation element in the elaboration process of rural schools curriculum and of people who live on working. It is the result of studies and

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNIJUÍ e professora da Universidade Federal da Fronteira Sul-*Campus* Erechim. E-mail: [adrianasanceverino@gmail.com](mailto:adrianasanceverino@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela UFSC, doutoranda em Educação pela UPF e professora da UFFS-*Campus* Erechim. E-mail: [nairamohr@uffs.edu.br](mailto:nairamohr@uffs.edu.br)

experiences of its authors on popular education and it is consolidated through reflection and systematization of the training process of teachers and education institutions managers who work in rural schools of Alto Uruguai Gaúcho's region and which participate on More Education Program. This paperwork is linked to 20RJ Extension of Action Project "Continuous training of rural schools teachers in the perspective of integral education", which is sponsored by National Fund for Education Development (FNDE, in Portuguese), and the training that provides its foundation is developed by a group of pedagogical training teachers of Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, in Rio Grande do Sul (RS).

**Keywords:** Work. Education. Rural Schools.

## INTRODUÇÃO

A história da Educação brasileira tem-nos mostrado que os sistemas de ensino tem-nos deixado muito aquém de seus princípios de socialização e de universalização, sobretudo no que se refere aos povos que vivem do trabalho. Justamente os grupos que mais contribuem para a produção da existência social são os menos considerados na distribuição material e cultural daquilo que a humanidade acumulou. Em outras palavras: os sistemas formais de Educação, na sua grande maioria, têm legitimado uma desigualdade na apropriação do conhecimento.

No caso dos povos que vivem do trabalho no campo, o que se observa são processos escolares que geraram, no decorrer da história, um duplo processo de exclusão. De um lado, a exclusão por inexistência das escolas, de outro, pela desqualificação das práticas, da cultura e dos conhecimentos locais.

Essa acepção não é mera formalidade, pois, mais do que nunca, a Educação brasileira precisa superar seus princípios de bases propedêuticas, escalonadas e primárias de um sistema que tem provocado o fracasso escolar de milhares de brasileiros para se constituir numa ferramenta de inserção político-social de uma parcela significativa da sociedade excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social.

Compreender a realidade de como o ser social se articula em seu contexto, neste caso, os territórios camponeses, é condição importante para pensar e projetar os processos educativos, pois sabe-se que a proposta de uma educação emancipatória, na perspectiva dos trabalhadores, não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esse contexto coloca desafios aos profissionais da Educação do campo devido à necessidade de se repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados no complexo mundo da atualidade. Deve-se repensar também o currículo, segundo prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), ou seja: este deve constituir-se de elementos que contribuam para o aprendizado e que valorizem os saberes sociais do lugar em que a escola está inserida, possibilitar a ressignificação e a recriação da cultura herdada. E não negar a cultura, enquanto espaço de produção cultural, política e econômica, pensada, enquanto modelo de Educação da cidade, fundamentada no currículo urbano.

Parece necessário, portanto, romper com a ideia de comunidade rural como espaço de atraso, improdutividade e subdesenvolvimento. Afinal, o campo não é atraso, mas é, sim, um local que tem raízes, história de vida e cultura que precisam ser mantidas. A escola do campo, junto com a comunidade, tem o papel de manter essa cultura, recriá-la e ressignificá-la, uma vez que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sócio-cultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Outrossim, a construção de propostas curriculares não pode se distanciar da realidade sociocultural dos camponeses, mas também não pode limitar-se a uma realidade que já não mais existe, como alerta Caldart (2002, p. 22): “[...] queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto”. A autora é defensora de uma formação pedagógica “que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir” (CALDART, 2002, p. 23).

Segundo Arroyo (2004, p. 34, grifo nosso), “[...] uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se

produz, através de relações sociais *mediadas pelo trabalho* na terra”. Por isso, a temática central a ser perseguida neste texto é o trabalho, categoria fundante do pensar o currículo na Educação do Campo numa perspectiva emancipadora.

Pretendemos, portanto, contextualizar a Educação do Campo e seus vínculos com os modos de produção e de reprodução da vida, que, no caso brasileiro em geral, tem permanecido em condição de subalternidade. Nesse terreno, não ausente de conflitos, a Educação do Campo, formulada em meio às lutas dos povos do campo, emerge na perspectiva de contraposição ao modelo hegemônico, buscando a construção/reconstrução de uma teoria crítica.

Com base no exposto e nas reflexões que vimos empreendendo no processo de formação de professores e de gestores, que atuam em escolas do campo na região do Alto Uruguai Gaúcho e que participam de um projeto de extensão universitário, nosso intento foi refletir acerca dos princípios que estão predominantemente configurando o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo das escolas do campo e das pessoas que vivem do trabalho. Este trabalho está vinculado ao Projeto de Extensão “Formação continuada de educadores das escolas do campo na perspectiva da educação integral” da Ação 20RJ, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e foi desenvolvido por um coletivo de professores formadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, no Rio Grande do Sul (RS).

Refletir criticamente sobre as possibilidades educativas nos remete necessariamente à categoria trabalho, entendida como a atividade humana mediadora do processo de formação do indivíduo, tornando-o um ser histórico e social. Portanto, o trabalho é compreendido como fundante de toda ação humana, por isso será a temática que consubstanciará nossas reflexões ao longo deste escrito.

## **O CAMPO E A EDUCAÇÃO: TERRENO DE CONFLITO E DE POSSIBILIDADES**

Considerando a história de ocupação e de colonização no Brasil, pode-se afirmar que os sistemas de ensino foram instituídos tardiamente na nação; no contexto do campo, a negligência em torno da oferta educacional foi ainda maior. Conforme indicam estudos,

pouco pode se falar das iniciativas escolares em termos de educação rural durante os longos anos que compuseram as fases de colônia e de império (CALAZANS, 1993).

Essa situação é totalmente compreensível, considerando-se que o modo de produção que predominou durante mais de trezentos anos da história brasileira foi o que Jacob Gorender denominou escravismo colonial, forma que não carecia de preocupações educacionais, conforme atesta Romanelli (2007, p 46):

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse.

Essa condição perdurou também na fase imperial. Conforme afirma Ribeiro (2007, p. 48), mesmo com a Proclamação da Independência, a organização escolar continuou apresentando graves deficiências qualitativas e quantitativas:

Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é seu objetivo, seu conteúdo e metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia por meio dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população atendida era mínima.

A partir da era republicana, devido ao discurso modernizador, maiores preocupações com a escolarização passam a ser evidenciadas. Entre 1900 e 1920, os índices de analfabetismo chegavam aos 65%, entrando em conflito “[...] com o próprio ideário republicano de regime de participação política, em que um mínimo de escolarização comum era necessário, o que, na época, já havia sido conseguido por

algumas monarquias burguesas europeias.” (ROMANELLI, 2007, p. 64).

Os anos posteriores são ricos em movimentações e contestações, sobretudo nos círculos intelectuais, como os que deflagaram a Semana de Arte Moderna (1922) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). Nesses espaços, o sentimento expresso em relação ao atraso brasileiro é latente. O povo rural brasileiro era visto como arcaico e provinciano, composto por analfabetos, simbolicamente representado pelo personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato.

No que se refere à Educação nas áreas rurais, podemos citar como significativo um conjunto de debates que configuraram o movimento conhecido como “Ruralismo Pedagógico” na década de 1930. Considerado o primeiro movimento educacional voltado ao meio rural, ele era, grosso modo, composto de ideias e ações que buscavam o desenvolvimento. Embora houvesse muitos intelectuais engajados, que buscavam realmente expandir e qualificar o ensino público, a predominância dos processos instaurados tinham claras concepções populistas pautadas em campanhas e políticas de combate ao atraso e à ideia desenvolvimentista que estava em voga.

Não foram poucos os programas e os projetos com financiamento internacional com a nítida intenção de atender às necessidades de expansão de mercado capitalista. Em sua maioria, essas ações tinham como principal finalidade aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios campo-cidade que já estavam tomando força na época. Segundo Calazans (1993, p. 27), as diversas ações educacionais para o meio rural desenvolvidas nesse contexto são “peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos quais sejam, inserir a economia brasileira no livre mercado, tornando as propriedades e regiões mais produtivas e ampliando seu potencial de consumo.”

Essas políticas se aprimoraram nos anos seguintes. Durante o período conhecido por Estado Novo (1937-1945)<sup>3</sup>, e mesmo durante o curto espaço em que vivenciamos o regime democrático (1946-1964), o crescente programa de industrialização acentuou ainda mais a ausência das políticas públicas no campo.

Embora experiências significativas em educação tenham sido evidenciadas, - como o trabalho de alfabetização de adultos realizado por Paulo Freire em Angicos, - o que se

---

<sup>3</sup> Sob a ditadura de Getúlio Vargas e ser Estado Nacional.

torna hegemônico, a partir dos anos 1960, são programas educacionais voltados aos processos funcionalistas de atendimento ao novo modelo de industrialização. A agricultura brasileira teve mudanças significativas em seus processos produtivos, com a utilização da mecanização e com a comercialização de insumos conhecida como Revolução Verde. Essas mudanças promovem também uma significativa modificação no cenário camponês, que passou a apresentar imensas lavouras monocultoras e concentração fundiária, elevando muito a pobreza no campo e o êxodo rural.

Com a instauração dos governos militares, as políticas educacionais foram direcionadas explicitamente para a adequação do ensino ao processo de industrialização. Os convênios internacionais, como o estabelecido pelo Ministério da Cultura (MEC) com a Agência de Desenvolvimento Internacional Norte-Americana (USAID), estimularam a adoção de técnicas de ensino focadas na aprendizagem em si mesma e desconsideravam o contexto e o sentido em que esse processo se desenvolvia. Essa concepção ficou conhecida como pedagogia tecnicista devido à grande valorização das áreas tecnológicas e ao treinamento específico, articulado à desvalorização da formação geral e das áreas humanas e sociais e evidentemente à impossibilidade do exercício crítico.

Romanelli (2007, p.28 ) destaca também que, nesse período, “a expansão do ensino não é acompanhada de mobilidade social, [...] mantendo a escola profundamente seletiva e privilegiando as classes mais favorecidas.” A escola rural permaneceu relegada ao isolamento e à precariedade, contando com o predomínio de professores leigos, péssima infraestrutura, e insuficiente e inadequado material didático.

Com a reabertura democrática, segmentos populares da sociedade brasileira promoveram ricos processos de reivindicação que resultaram em conquistas de políticas de atendimento e expansão do ensino, tais como promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90. Entretanto, em relação ao atendimento, nas áreas rurais, os problemas enfrentados se ampliam, com projetos de nucleação e de transporte escolar que promovem um acelerado processo de extinção de unidades escolares.

Nesse contexto emergiu, no final dos anos 1990, um movimento nacional de articulação, “Por uma educação básica do campo”, que, além de colocar em pauta a esfera de direitos, promoveu um amplo debate em relação aos modelos de escolarização. Essa

articulação teve como precursor o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-(MST), mas, nos anos seguintes, agregou outros grupos e segmentos, resultando no despertar de interesses em torno do tema e na intensificação da pressão de diversos grupos pela implementação de políticas públicas no espaço camponês. A primeira conferência, realizada em 1998, em Luziânia, em Goiás (GO), teve como objetivo socializar e compartilhar experiências entre os diversos grupos que viviam no campo e que acabaram, por meio de suas iniciativas, assumindo o vazio deixado pelo Estado (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Essa articulação foi-se fortalecendo, somando novos grupos e atuando em diversas frentes, sinalizando a consolidação de um conjunto de iniciativas que evidenciam o reconhecimento da Educação do Campo, tanto na esfera conceitual como na de ações efetivas. Entretanto, se olharmos para o momento atual, apesar de toda essa mobilização, percebemos que predominam (e até mesmo intensificam-se) os movimentos migratórios campo-cidade e o deslocamento contínuo de estudantes para os centros urbanos em busca de oportunidades educacionais. Compreendemos que essa situação diz respeito ao modelo econômico vigente que mobiliza os trabalhadores em função das disponibilidades de trabalho, alterando a ocupação do espaço geográfico e, conseqüentemente, a construção e a disposição social de cada lugar. No que se refere às diferenças entre campo e cidade, estas parecem diluir-se, pois problemas como desemprego, precarização, intensificação e informalização do trabalho e carência de políticas públicas são encontrados nos diversos espaços.

Atualmente, o debate em torno da Educação do Campo (inclusive sobre a ausência desta) tem assumido uma grande complexidade, tendo em vista a diversidade presente em cada território. Em nível conceitual, aproximamo-nos da elaboração do conjunto de autores do Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012, p. 263, grifo nosso), que a compreende no seguinte processo: “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmo e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses.”

Com essa afirmação, procura-se estabelecer um distanciamento das concepções e das características de outros projetos como o foi o Ruralismo Pedagógico, anteriormente

citado. Esta força motriz pelo fortalecimento da educação do campo torna-se possível, porque brota justamente de pessoas engajadas no processo de lutas, sobretudo nos movimentos sociais do campo. Porém, a articulação pela Educação do Campo vai além da formulação de uma proposta, atuando no cenário de lutas por políticas públicas. Por meio de mecanismos de pressão, ela forja a materialização de ações em nível governamental. Podemos citar, como produto desse esforço, a regulamentação, em 2004, das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação com o papel específico de tratar da especificidade da Educação do Campo e de outros assuntos que dizem respeito à diversidade e à inclusão. Essas medidas e ações, na esfera de atuação federal, desdobraram-se na implementação de alguns benefícios ou compensações para as escolas do campo, principalmente em termos de financiamento, resultando, embora de maneira disforme e irregular, em algumas iniciativas por parte de governos estaduais e municipais na esfera de políticas educacionais.

Outro sinal característico do reconhecimento da Educação do Campo é o interesse significativo de trabalhos acadêmicos voltados a essa temática. Evidencia-se, nas instituições universitárias, uma proliferação de projetos de extensão, de publicações de artigos, de promoções de eventos e constituições de grupos de estudos e pesquisas em uma área que, durante longo período, manteve-se um tanto esquecida. É importante afirmar que os movimentos sociais, ao desenvolverem suas experiências pedagógicas, fazem-no com um embasamento teórico, principalmente de autores da corrente da pedagogia socialista e da educação popular, e vão continuamente produzindo suas matrizes teóricas e aprofundando a elaboração em torno do tema. Esse aumento da produção universitária, com suas investigações e críticas, entretanto, só se dá por se basear em uma trajetória já iniciada pelos grupos e movimentos populares, tanto na esfera das ideias e quanto na das ações concretas. Em síntese: podemos afirmar que a formulação político-pedagógica, na perspectiva dos sujeitos do campo, a mudança nos marcos regulatórios das Políticas Públicas e o envolvimento da comunidade acadêmica científica, articulados entre si, colocam em evidência a Educação do Campo. Ou seja: uma vez assumida e reconhecida como primordial no cenário educacional, esta terá seu lugar garantido; logo, neste momento, deveríamos estar presenciando uma retomada das escolas no campo, com

conquistas quantitativas e qualitativas. Porém, esta não é a paisagem que se desenha: ao analisarmos, considerando todas singularidades que o campo brasileiro apresenta, os dados absolutos do Censo do MEC/INEP, observamos que as escolas do campo continuam a desaparecer. Em 2002, havia, em todo o Brasil, 107.432 escolas rurais; em 2009, esse número declinou para 83.036 e, em 2010, registrou-se uma nova queda para 79.388. Essa diminuição é ainda mais significativa se considerarmos que, durante esse período, ocorreu, paralelo a isso, uma expansão da educação básica.

Assim, convivemos com uma latente contradição: de um lado está a afirmação de um discurso sólido e com muitas vozes em favor da inclusão e do reconhecimento, de outro, a convivência cada vez maior com comunidades esvaziadas. Certamente, isso reflete o contexto sócioeconômico em que vivemos, no qual, a cada dia, grandes empresas e negócios assumem maior proporção em todo território nacional. Caldart (2004, p. 19) afirma:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

O avanço desenfreado do Capital<sup>4</sup> por todos os espaços do planeta parece não ter limites, subjugando populações e a natureza em detrimento da acumulação. Entretanto, como a história tem demonstrado, justamente pelo caráter contraditório do capital, ao gerar violência e destruição, também são geradas insatisfações populares que podem se traduzir em processos de luta e de resistência.

Discutir essas possibilidades parece extremamente relevante, sobretudo quando se trata de uma educação que se configura como espaço de lutas e de (re)significações e que visa a construção de um novo modelo de sociedade numa perspectiva de formação para a emancipação humana, de forma que homens e mulheres estejam livres da exploração. Para maior compreensão dessas considerações, a centralidade do trabalho na Educação do Campo será o escopo de nossas reflexões, apresentadas a seguir.

---

<sup>4</sup> Cujas expressão máxima é a globalização.

## A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como afirma Engels (apud ANTUNES, 2009, p. 11), o trabalho “é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem”, na medida em que suas mãos, no dizer de Freire (2002, p. 31), “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo.” Contudo, a despeito do trabalho ser um fenômeno constitutivo da condição humana, sob a forma social capitalista, ele assume características que lhe conferem atributos contrários à sua natureza como, aclara Antunes (2009, p. 8):

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana.

Sendo assim, o princípio educativo do trabalho, na sociedade capitalista, assume a forma alienada com todas as consequências negativas que dela derivam. Porém, ao mesmo tempo, as possibilidades de superação da forma capitalista de produção da vida humana e a emancipação social estão postas pelo germe das contradições do trabalho. Ou seja, o trabalho, na forma capitalista de produção, ao mesmo tempo em que gera miséria, fome, violência e desumanização também contém a possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos sociais e dos potenciais de humanização, transformação e emancipação desses mesmos sujeitos. Portanto, é na contradição expressa no trabalho, pela sua constituição capitalista, e nas demais contradições daí decorrentes que estão imanentes as possibilidades e as alternativas. Assim, compreende-se que é no terreno das mediações que reside o potencial de mudanças – e as mediações ocorrem no campo das contradições.

Essa noção do trabalho, como princípio educativo, vem influenciando as práticas em Educação e formação no Brasil, ao longo dos anos, ainda que sejam conceitos exemplificados numa determinada cultura e evolução do trabalho. Por isso, não há respostas a todos os questionamentos na contemporaneidade. Contudo, esses princípios, anunciados por Marx e Gramsci, podem sinalizar novas reflexões apropriadas a esse tempo

histórico e podem ser tomados como ferramentas com as quais se procura operar sobre os desafios contemporâneos.

Primeiramente, é fundamental esclarecer o que entendemos por princípio educativo do trabalho ou caráter educativo do trabalho: trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva e produza o ser social enquanto tal. Esse atributo se faz a partir das diferentes formas definidas historicamente e sob as quais se objetiva no mundo. O trabalho tem caráter, princípio e vínculo educativo porque ele constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou da perspectiva para a qual alcance esse processo.

Nesse sentido, o espaço institucional de intervenção do profissional da Educação do Campo se apresenta como uma ampla arena de mediações sobre as quais o(a) professor(a) atua e possui reais possibilidades de potencializar passagens cognitivas entre as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer.

O professor, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção de conhecimento dos alunos, articula essas mediações, potencializando forças em favor de um projeto de sociedade transformador da realidade ou simplesmente mantendo-se alienado(a) da rede dessas complexas mediações (LOSSO, 2012).

Para formularmos uma análise possível dessas complexas mediações para docência na Educação do Campo, passamos, a seguir, a dialogar com alguns dos pesquisadores que vêm discutindo acerca do trabalho como princípio educativo. Saviani (1989, p. 1-2) nos aponta alguns indicadores que permitem estabelecer a compreensão do trabalho como princípio educativo em três sentidos relacionados entre si, quais sejam:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...].

Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que

coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Outrossim, nosso intento é de que, se pensarmos o trabalho como unidade temática a ser perseguida como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos, é necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização e conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência principal o mundo do trabalho. Isso no sentido de problematizar a sua efetivação e potencializá-lo ainda mais, no que se refere à sua relação com os conteúdos escolares e com a apropriação dos conhecimentos pelos educandos rumo à construção de uma outra sociedade. Por isso, coloca-se a necessidade de reflexão sobre a dimensão que ele tem assumido e que ele ainda pode assumir.

No que se refere à categoria trabalho como princípio educativo na Educação do Campo, escopo de nossas reflexões aqui empreendidas, pensamos a partir do vínculo entre educação e estratégia de transformação social, isto é, em como a escola pode contribuir para a ruptura do modelo capitalista e para a emancipação humana.

Se estamos falando de processos emancipatórios e de humanização, nossa defesa não seria outra se não a de que a função fundamental da escola é a transmissão/assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Esse é, no nosso entendimento, um princípio que possibilita acesso à humanização e, portanto pode contribuir para a transformação social.

Nesse sentido, se pensarmos o trabalho como unidade temática a ser perseguida como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos, é fundamental entender qual é a concepção de trabalho que orienta as práticas escolares do campo, bem como qual trabalho tem sido elencado como educativo. Nessa perspectiva, é necessário olhar para a relação trabalho/educação e para as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no processo de desenvolvimento das ações político-pedagógicas das escolas do campo tendo por base responder a nossa indagação.

Veiga (1995) sugere um currículo mais aberto para o diálogo com os diferentes saberes produzidos, ressignificando as práticas educativas e suas finalidades para além dos contextos escolares e acadêmicos. Para a autora,

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo (VEIGA, 1995, p. 82).

Essa análise nos remete à compreensão do currículo como um processo vinculado à produção da vida das pessoas, que envolve suas complexidades, contradições e mesmo seus conflitos. Sua produção constitui-se:

[...] pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. [...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola (ARROYO, 2004, p. 76- 77).

Assim, os currículos escolares não podem desconsiderar a condição de vida dos povos do campo que têm na sua conexão com a terra a garantia de sua existência, tornando necessária a relação com a natureza, com a sua cultura e com a sua condição de classe. Não é possível desenvolver os conteúdos curriculares de forma burocrática e estandardizada negando a construção do conhecimento e a intervenção na vida objetiva desses sujeitos.

Por isso, acreditamos e defendemos uma proposta curricular que promova reflexões profundas, para além das aparências, nas quais se problematize as razões das

desigualdades e injustiças, e, ao mesmo tempo, ensaie novas relações humanas no trabalho e na vida. Eis que vislumbramos aí um currículo que estimula o pensamento autônomo dos estudantes, um currículo cuja seleção de conteúdos se dê de forma articulada às principais questões que envolvem o mundo do trabalho, fato que pode tornar o conhecimento escolar algo significativo para esses alunos.

Defendemos que os conteúdos ministrados em forma de disciplinas ou de área de conhecimento, seja qual for a aceção tomada, devem ser vistos e trabalhados como o conjunto de saberes que possibilitem uma visão sistêmica do mundo, isto é, que possam ensinar aos alunos(as) compreender o fenômeno da globalização, por exemplo, através da análise dos problemas socioambientais ou da visão unitária e contraditória da relação entre campo e cidade.

É fundamental que tanto a forma quanto os conteúdos sejam trabalhados e permitam ao(à) aluno(a) perceber e pensar os conteúdos das áreas do conhecimento como uma totalidade, problematizando aspectos estruturais que condicionam as formas de produção da sociedade capitalista estimulando; portanto, a reflexão dos vários aspectos e suas implicações, como a complexidade da vida humana e a relação, por exemplo, entre campo e cidade. Isso implica compreender a possibilidade de visão do todo, para que o estudante não analise apenas parte, tomando o real como fragmentário, e naturalize as relações sociais.

Não restam dúvidas de que corroboramos com o princípio de que a Educação se faz (ou deveria fazer-se) enquanto um processo emancipatório e que as práticas educativas, na atualidade, sejam no campo, sejam na cidade, estão muito distantes de realizarem um trabalho de formação omnilateral. Contudo,

Para além desse aspecto unicamente educacional, a unidade nessa diversidade reside na busca da vinculação necessária entre educação e sociedade, na clareza de que a mudança da escola do campo não é possível plenamente sem a mudança do campo e das relações mais profundas que são sustentáculos desse na sociedade capitalista (MARTINS, 2008, p. 99).

Por isso, ratificamos nossa defesa por uma escola da práxis, isto é, que desenvolva suas atividades pedagógicas orientadas conscientemente para a transformação social a partir da construção e do desenvolvimento coletivo de projetos educativos edificados com base na identidade não só da escola, mas de toda comunidade escolar. Os projetos, portanto, são exemplos importantes de ações para Educação no Campo, ações estas conduzidas segundo a necessidade da própria atividade orientada para o ensino – a necessidade de ensinar. Portanto, a escola da práxis passa por:

[...] essa necessidade de ensinar que pressupõe ações e que vai definir o modo como os conhecimentos vão sendo colocados e potencializados no espaço educativo. [...] os projetos de trabalho constituem um dos exemplos de um cenário de atividade orientada para o ensino, cuja necessidade de ensinar incide em ações, estas definem o modo como os conhecimentos trabalhados elegem recursos metodológicos, ou seja, os instrumentos que vão auxiliar o ensino como textos, livros e outros materiais (LOSSO, 2012, p.156).

A escola a que defendemos que tem o trabalho como categoria fundante em seu princípio educativo, pressupõe uma instituição que, no horizonte dos desafios e das perspectivas que poderão ser construídas, produzam práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos educandos, bem como a produção de saberes que impulsionem uma melhor vida no campo. Os desafios encarados vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de projetos e de material didático. Isso porque é ampla a diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro.

No que diz respeito à metodologia dos projetos educativos, também denominados projetos didáticos ou projetos de trabalho, os profissionais da Educação do Campo precisam atentar para o que se faz fundamental nessa empreitada, o fenômeno a ser perseguido: o campo como elemento mediador, articulador do trabalho.

Há muitos exemplos que poderíamos elencar, como a Agroecologia, uma vez que este tema constitui muitas possibilidades de reflexão sobre o mundo do trabalho a partir de

variados assuntos, entre eles: a indústria farmacêutica e a medicina alternativa; os valores sociais criados para cidade e para o campo; formas distintas de produção no Brasil: o agronegócio e a agricultura familiar; a reeducação alimentar; a necessidade da Reforma Agrária/de redução das desigualdades sociais; a qualidade de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo; o modo de vida e os valores culturais do povo e sua relação com a terra; relações que a sociedade estabelece com a terra; o associativismo; alternativa de geração de emprego, renda e cidadania no meio rural; movimentos de luta pela terra; a dimensão educativa do MST para os filhos da classe trabalhadora; a infância e a luta pela terra; e a dicotomia campo/cidade e capital/trabalho. Destarte o próprio trabalho do campo contém o germe das mediações que podem ser utilizadas para a produção e a execução dos projetos. Por isso,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. Através dela que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2002, p. 68).

Nessa passagem, o movimento problematizador, citado por Freire, ainda que não tenha a preocupação de caracterizar o conceito mediação é, a nosso ver, “o que mais explicita metodologicamente a potencialidade heurística dessa categoria para a constituição de uma prática pedagógica libertadora” (LOSSO, 2012, p. 170).

Assim, situamos o olhar para os fenômenos que constituem a realidade e a vida camponesa e que precisam ser inseridos na organização escolar através do currículo, isto é, o tratamento dado aos projetos não pode ser um adendo, um suplemento na organização da atividade escolar, mas deve constituir a produção dos currículos consubstanciados na

produção científica das áreas do saber, neste caso, do próprio campo e das relações que dele emergem. Segundo Martins (2008, p. 98),

Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc.

Essa breve análise revela a complexidade das políticas de currículo que envolvem a educação do/no campo atualmente. Ela revela também o quanto é fundamental pautar os projetos de formação humana no contexto da escolarização de trabalhadores. Dessa forma, o papel da Educação do/no campo poderia ser o de contribuir para o entendimento das transformações no mundo do trabalho de modo que as áreas dos saberes curriculares, bem como os projetos educativos, tenham uma profunda relação entre o ser social, a natureza e o trabalho. Na Educação do Campo, isso pode significar para os(as) alunos(as) a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, isto é, que não se configura apenas como uma forma de ocupação, emprego, ofício, profissão ou qualquer outra acepção que remeta às formas históricas de homens e mulheres se reproduzirem. O trabalho, independentemente dessas formas, sempre significará transformação e formação humana.

## CONCLUSÃO

Ao final deste esforço epistemológico, importa-nos a busca por um processo educativo alicerçado no entendimento da categoria mediação como práxis, desenvolvida com finalidade que tem o trabalho como princípio educativo e que, portanto, atenta às questões centrais: Para quem ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Nessa perspectiva, propomos uma didática que considera o(a) professor(a) articulador e potencializador de mediações, e os alunos, sujeitos ativos e atuantes, problematizando a realidade social atual de forma a transformá-la.

Sobre esse prisma, entendemos a Educação – e a Educação do Campo – como um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade, traduzindo objetivos e interesses

de grupos sociais economicamente diferentes. Consideramos a escola parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade, e a sala de aula, um espaço formador de alunos e de professores pesquisadores.

Nesse sentido, apontamos como possível a adoção de uma postura política e metodológica, intencionalmente traduzida em ações, dentre as quais apontamos: a) conceber a prática pedagógica como prática social, reflexiva, crítica, criativa e transformadora; b) redimensionar o currículo numa perspectiva que considere a coerência entre as dimensões humana, técnica e político-social; c) refletir sobre o papel sociopolítico da Educação, da escola e do ensino; d) instrumentalizar, teórica e metodologicamente, o professor para este perceber e resolver problemas postos pela prática pedagógica, considerando a realidade atual.

Por isso, a Educação do Campo, ao se constituir como um movimento social, combinada a luta pelos direitos, a reflexão crítica sobre as contradições sociais e uma teoria educacional vinculada a um projeto de transformação. Todas essas ações pressupõem a centralidade do trabalho como categoria. Nas palavras de Caldart (2012, p. 263):

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos político, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Outrossim, na construção de novas perspectivas para a Educação do Campo – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, o qual congrega em si a síntese do diverso – o trabalho é princípio estruturante e deve ser resgatado como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual. Essa perspectiva exige que o trabalho seja um princípio vivo nas escolas do campo. Pela conformação histórica da Educação brasileira e pelas características sócioeconômicas tanto do país quanto da classe trabalhadora do campo, essa transformação é uma necessidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N. & THERRIEN, J. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (Org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília:[s.n.], 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

\_\_\_\_\_. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo:

Expressão Popular, 2009. p. 11-28.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOSSO, A. R. S. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MACHADO, I. F. Um projeto político- pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 191- 219, jul/dez. 2009.

MARTINS, F. S. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20 - ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção memória da educação).

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: CARDOSO, M. H. F. (Org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.