

ESCOLA DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ FORMATIVA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

*Adalberto Penha de PAULA**
*Marina Comerlatto da ROSA***

RESUMO: Este estudo é um recorte da pesquisa intitulada “Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo”, realizada no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Discute-se a escola do campo, a política educacional de Educação do Campo no estado do Paraná e o trabalho como matriz formativa. A metodologia é de natureza exploratória com levantamento bibliográfico e documental. Foram analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2010), a fim de identificar a categoria trabalho na proposição da ação docente nas escolas do campo. Fundamenta-se em Moura; Lima Filho; Silva (2015), Saviani (2007), Frigotto (2007), Enguita (1989). As conclusões apontam a importância do trabalho como princípio educativo na organização escolar, uma escola do campo que se constitui em seu conteúdo e forma de modo contra hegemônico, contribuindo para romper com as práticas pedagógicas da escola burguesa. Ao optar pela categoria trabalho na organização pedagógica e escolar, a escola toma uma posição contra hegemônica, política e pedagogicamente oposta as imposições dos padrões escolares fundamentados nos princípios da lógica capitalista. No caso da escola do campo é construir uma escola com práticas emancipatórias, de superação ao projeto de campo do latifúndio e do agronegócio, colaborando com outros setores da sociedade no enfrentamento do capital. Para tal é necessário a participação da sociedade civil na luta pela efetivação e garantia de políticas educacionais de Educação do Campo, que atendam as demandas da realidade das escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Política educacional. Diretrizes Curriculares.

SCHOOL OF THE COUNTRYSIDE: CONSTRUCTION OF A FORMATIVE MATRIX AND WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE

ABSTRACT: This study is a cutting out of the inquiry entitled “Education of the countryside: challenges for implementation of an education politics of the school of the countryside”, made in the Post-Graduation Program in Education of the State University of Ponta Grossa city. We discuss the rural school, the education policy of rural education in the State of Paraná, and work as a formative matrix. The methodology is exploratory in nature with a bibliographical and documentary survey. In order to identify the category of work in the proposal of the teaching action in the rural schools, it was based on Moura; Lima Filho; Silva (2015), Saviani (2007), Frigotto (2007), Enguita (1989). The conclusions point to the importance of work as an educational principle in school organization, a school in the countryside that is constituted in its content and form in a counter-hegemonic way, contributing to break with the pedagogical practices of the bourgeois school. By opting for the category of work in pedagogical and school organization, the school takes a position against political hegemony and pedagogically opposed to the impositions of school

*Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR - Setor Litoral), no curso de Licenciatura em Educação do Campo. *E-mail:* adalbertoppenha@gmail.com

**Mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* mcomerlattodarosa@gmail.com

standards based on the principles of capitalist logic. In the case of the rural school it is to construct a school with emancipatory practices, to overcome the field project of latifúndio and agribusiness, contributing to other sectors of society in the face of capital. For that, it is necessary the participation of civil society in the fight for the effectiveness and guarantee of educational policies of education of the countryside, that meet the demands of the reality of the schools of the countryside.

KEYWORDS: Education of the Countryside. Educational politics. Curricular Guidelines.

Introdução

A educação aos trabalhadores do campo, social e historicamente foi e é negada pelo Estado e pela sociedade civil em geral. Porém, reconhecemos a existência de grupos organizados que resistem e lutam pelos direitos destes trabalhadores. Com esse intuito de garantir uma educação que atenda à realidade dos sujeitos do campo que é forjado o conceito de Educação do Campo, em oposição ao conceito de educação rural.

Com o objetivo de contribuir na compreensão e com a luta pela Educação do Campo, desenvolveu-se a pesquisa intitulada *Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo*¹. Buscou-se também discutir o papel das políticas educacionais frente às demandas da escola do campo, isto é, se as escolas do campo têm, de fato, implementado, mesmo que parcialmente, as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (DCEC-PR).

É a partir das discussões oriundas da investigação citada, bem como as leituras e debates que ocorreram na disciplina *Educação,*

Tecnologia e Sociedade, realizada em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que este trabalho de natureza teórica foi elaborado.

Entre os diferentes autores discutidos na disciplina, utilizou-se neste trabalho os seguintes, que apresentam uma discussão sobre estes temas: o trabalho, a educação e a escola.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) problematizam a formação humana no contexto do ensino médio, no sentido de uma formação omnilateral, integral ou politécnica em uma sociedade capitalista, bem como apontam a defesa de processos formativos, entre os quais se destaca a formação integral e integrada.

Saviani (2007) apresenta uma reflexão sobre a relação trabalho e educação, com base nos fundamentos históricos e ontológicos. O autor expõe a separação e o vínculo entre educação e trabalho diante dos diferentes contextos histórico-sociais. Também faz um esboço de uma possível organização do sistema de ensino fundamentada no trabalho como princípio educativo, por fim, aborda uma discussão referente ao conceito de politecnicidade.

Frigotto (2007) expõe em seu alguns aspectos dos fundamentos da compreensão da categoria trabalho e das bases científico-técnicas da produção na sociedade capitalista de modo geral; a especificidade do capitalismo que foi sendo configurado no Brasil e como ele se apresenta atualmente; as dificuldades objetivas e subjetivas da afirmação da concepção e da prática da educação escolar omnilateral e politécnica, assim como as de processos massivos de qualificação científico-técnica do trabalhador que superem a lógica do adestramento. Aponta os desafios para as forças sociais de esquerda socialista na luta contra-hegemônica, por um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa no Brasil.

Por fim, Enguita (1989) possibilita refletir acerca dos diferentes momentos dos processos educativos em diferentes contextos históricos. Apresenta como a escola foi constituída nas diversas organizações que a sociedade teve ao longo da história. Destaca como a classe dominante se apropriou e mantém até hoje a sua hegemonia referente ao papel da escola na sociedade.

Conclui-se neste trabalho questionando qual o papel da escola do campo diante da lógica capitalista. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná têm a sua contribuição no sentido de avançar na construção de uma educação aos trabalhadores do campo, considerando as suas singularidades. Por fim, apresenta-

se o trabalho como matriz formativa na escola do campo, entendendo como uma possibilidade de rompimento com os objetivos da escola burguesa, que tem a função da exclusão e submissão dos trabalhadores aos interesses do capital.

1 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná: alguns avanços teóricos metodológicos

Pensando sobre o estado do Paraná, a discussão a seguir parte das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (DCEC-PR), texto divulgado no ano de 2006 como política governamental (SOUZA, 2010). Porém, foi lançado pela Secretaria Estadual de Educação somente em 2010, quando se encaminhou tais cadernos das diretrizes às escolas.

As DCEC-PR é um documento, segundo a sua apresentação, elaborado de forma coletiva, pensado em sua horizontalidade, buscando envolver diferentes sujeitos da comunidade escolar. O processo de construção deste documento aproxima-se do conceito gramsciano de Estado, que provoca um novo movimento da sociedade frente à política, ou seja, maior participação da sociedade civil nas decisões do Estado.

Conforme as discussões de Gramsci (2011) sobre o Estado, tal movimento de elaboração das DCEC-PR poderia ser denominado de socialização da política.

As DCEC-PR, enquanto discursos oficiais, explicitam o

processo de construção deste documento, pois

[...] expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates (PARANÁ, 2010, p.7).

O referido documento compõe uma proposta de governo estadual mais ampla. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEB-PR) são apresentadas às escolas e aos professores como documento oficial e norteador das práticas educativas a serem efetivadas no cotidiano escolar. Como desdobramento desta iniciativa foram criados os cadernos temáticos e as diretrizes específicas de acordo com as modalidades de ensino ofertadas no estado: educação profissional, educação especial, educação de jovens e adultos e Educação do Campo.

É importante destacar que tais diretrizes são apontamentos para a prática pedagógica, porém a mesma poderá se efetivar a partir dos esforços de diferentes sujeitos da comunidade escolar. Como é apontado nas DCEC-PR,

[...] a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a

participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense (PARANÁ, 2010, p.7).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo se caracterizam como um elemento que pode favorecer a concretização da educação - a qual é direito universal - em um espaço onde, por muito tempo, foi negado um olhar mais atento por parte do Estado e até mesmo da sociedade civil. Tal proposição busca estabelecer diretrizes no sentido de efetivação de políticas de melhorias, que favoreçam a prática educativa docente, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos do campo.

Desta maneira, a Educação do Campo é considerada no estado como uma política pública. Como se afirma nas DCEC-PR:

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2010, p.9).

No estado do Paraná, assim como em nível nacional, tais

políticas educacionais para a Educação do Campo começaram a ser pensadas, elaboradas e aprovadas a partir das reivindicações dos movimentos sociais, que Gohn (2011) denomina

[...] como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais [...] (GOHN, 2011, p.335-336).

Desde o fim da ditadura civil e militar, a sociedade brasileira necessitou se reorganizar na luta pela conquista de direitos. Esse processo se deu, em grande medida, por meio dos movimentos sociais e diferentes formas de organização, de reuniões, assembleias, simpósios, conferências, fóruns. Dessa forma,

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da teologia da libertação. No fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, o cenário sociopolítico transformouse de maneira radical. [...] os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova

Constituição Federal de 1988 (GOHN, 2011, p.342).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo afirma-se a força dos movimentos sociais: “num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política[...] faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a Educação do Campo” (PARANÁ, 2010, p.15).

No que se refere à Educação do Campo, nos espaços de debate, tornou-se cada vez mais presente a discussão sobre importância de uma educação articulada com a realidade do(a)s trabalhadore(a)s do campo junto ao Estado e a sociedade civil. Além disso, os movimentos sociais buscaram e buscam despertar/pressionar o Estado da urgência de políticas públicas cada vez mais viáveis e efetivas para a Educação do Campo.

Como resultado deste período intenso de participação política das organizações populares e movimentos sociais, destaca-se a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo² em 1998, organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UNB), a qual teve o objetivo de discutir a educação para as populações do

meio rural, inserindo este debate na agenda política do país. Logo na sequência foi formada a Articulação Por Uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos realizados na Conferência, bem como fortalecer o grupo de entidades que lutam a favor da Educação do Campo, constituindo-se assim um Movimento Nacional de Educação do Campo³.

Como desdobramento das ações em nível nacional, no estado do Paraná, em 2000, dar-se-á a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, com o objetivo de agregar entidades em todo o estado para fortalecer o debate da construção de política públicas de Educação do Campo, cada vez mais próximas da realidade do sujeito do campo, em um movimento de diálogo com o Estado.

Tais sujeitos coletivos (organizações, entidades, movimentos sociais) caracterizam “[...] um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na dimensão educativa e de desenvolvimento rural” (SOUZA, 2006, p.61).

Evidenciamos que, enquanto conquista da sociedade, as DCEC-PR se configuram como “importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária” (PARANÁ, 2010, p. 9).

O documento também apresenta as concepções que o

estado do Paraná tem de “campo” e de “Educação do Campo”. Entende-se o campo como “um modo de vida social que contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza” (PARANÁ, 2010, p.26).

No estado do Paraná, desde 2011 a Educação do Campo vem sofrendo com o desmonte mediante a forte influência na autonomia das escolas localizadas no campo, da formação continuada do(a)s professore(a)s, na escassez e atraso dos recursos financeiros destinados à manutenção da rotina escolar etc. Tais ações fortalecem a ideia de que não é possível ter escolas no campo, de que esta escola não funciona. Dessa maneira, o Estado vem consolidando ações de fechamento das escolas do campo (PEREIRA, 2017).

As DCEC-PR trazem eixos temáticos, os quais devem contribuir para a reflexão das necessidades e desafios da Educação e Escola do Campo. Ademais, apresentam problemáticas que questionam as práticas educativas realizadas e, por fim, apontam novas práticas possíveis no cotidiano escolar.

Ao pensar em práticas educativas, é natural articularmos processos de ensino e aprendizagem, orientados por um currículo que, de fato, reconheça os sujeitos das práticas educativas, isto é, os sujeitos das escolas do campo. Estes, conforme o Decreto nº 7352/2010, são os agricultores

familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Diante de uma escola onde a comunidade apresenta especificidades, é preciso um currículo voltado ao direito e às singularidades do território onde estes sujeitos vivem e trabalham. Assim, a concepção de currículo considerada por Arroyo (2011) é um espaço privilegiado de disputas do conhecimento, porquanto:

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto a dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, da validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionados, disputando o território dos currículos (ARROYO, 2011, p. 38).

Por sua vez, os eixos temáticos apresentados no documento são: “Trabalho: divisão social e territorial”, “Cultura e identidade”, “Interdependência campo-cidade”, “Questão agrária e desenvolvimento sustentável”, “Organização política, movimentos sociais e cidadania”. Esses eixos têm, ou deveriam ter, um papel fundamental na organização das escolas localizadas no campo, sendo coerentes com a vida, com a cultura

e com a história do(a)s trabalhadore(a)s do campo.

Nas DCEC-PR também são apresentadas alternativas metodológicas em que são relatadas experiências pedagógicas de diversas realidades da Educação do Campo, como por exemplo, as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das Casas Familiares Rurais (metodologia da alternância: do tempo-escola e tempo-comunidade).

Na avaliação de Benjamin e Caldart (2000, p.60),

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores [...] O tempo comunidade que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade [...].

As DCEC-PR fazem um apelo à necessidade de todos os sujeitos do campo e da cidade, estarem unidos pela luta por uma Educação do Campo de qualidade, buscando compreender e desatar os “nós” da escola pública. As mudanças expressas nos documentos oficiais são reforçadas pela presença efetiva do Estado que tem influência imediata das reformas educacionais da década de 1990. Conforme aponta a autora seguinte,

Na década de 1990, assistimos a um movimento nacional articulado pelo governo, visando a promover reformas estruturais no ensino, mudanças que, na essência, buscavam atender as medidas de ajuste fiscal e às exigências das agências multilaterais de fomento e financiamento. Os alicerces destas políticas têm como princípios: a universalização, a descentralização, a municipalização, a participação das comunidades na gestão das escolas, um maior controle social do gasto público e dos resultados educacionais, além de definição de critérios justos e objetivos para distribuição e o repasse de verbas (CAMINI, 2006, p.71).

Desse modo, os princípios da construção das DCEC-PR, por mais que indiquem superar algumas práticas escolares hegemônicas, não conseguem se desvincular totalmente de pilares de um projeto societário burguês. Afinal, em um Estado inserido em uma sociedade capitalista, cabe a este ser o representante e o legislador para a manutenção deste modo de produção social. Retomando Marx e Engels (2009, p. 111), o Estado “[...] nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para a garantia mútua da sua particularidade e dos seus interesses”. Nesse sentido, as DCEC-PR se colocam como uma contradição frente ao sistema capitalista, buscando apontar possíveis caminhos para superação da sociedade de classes mediante a contribuição da escola.

2 Escola do campo e o trabalho como matriz formativa

Na Educação do Campo busca-se forjar uma escola que possa superar os objetivos e finalidades da escola burguesa. Para tanto, a mesma entende as contradições da sociedade capitalista frente ao papel social da escola do campo. No processo de rompimento deste modo de produção social, na sua totalidade, é preciso um movimento de luta para além da estrutura escolar e da educação.

É preciso uma escola que se articule com as demais dimensões da sociedade, o econômico, o político, o social, o cultural, ambiental etc., como nos aponta Gramsci (2000), propondo um processo de formação integral do ser humano. Assim,

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Na perspectiva gramsciana de formação, cabe, pois, à escola do campo promover atividades práticas emancipadoras, que se relacionem e articulem o conhecimento escolar, científico com o conhecimento do mundo, da vida, do trabalho, vislumbrando-se a transformação da realidade. Para

Tonet (2014), atividades educativas emancipadoras são

[...] todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado (TONET, 2014, p.16).

Para se aproximar desse objetivo é que a escola do campo é construída, desde a sua gênese, com matrizes, princípios e concepções opostas às escolas fundamentadas na lógica capitalista de formação. A experiência das escolas baseadas nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, como a pedagogia socialista⁴ elaborada no contexto do período revolucionário russo de 1917 até 1931, a qual tem como principais formuladores Nadezhda Krupskaya, Anton Semiónovitch Makarenko, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Anatoli Vasilevitch Lunatcharsky e Viktor Shulgin, é uma forma possível de repensar o papel e organização das escolas do campo.

No Brasil os pilares da escola do campo são constituídos com base em diversas experiências educativas oriundas de diferentes organizações vinculadas ao campo. Destacamos principalmente as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em outras palavras,

Na contramão desse processo, há experiências advindas dos movimentos sociais – com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se vem constituindo no Brasil como protagonista, especialmente dos trabalhadores do campo –, e, nesse

sentido, os projetos educacionais desenvolvidos constituem uma referência quando se trata de analisar as possibilidades de um projeto educacional integrado a um projeto social contra hegemônico dos trabalhadores. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1075).

Enquanto horizonte da educação do campo, uma escola contra-hegemônica se dá ao assumir o trabalho⁵ enquanto uma das matrizes formativas, avançando em relação aos eixos temáticos apresentados no documento oficial de orientação para as escolas do campo no estado do Paraná. Nesse sentido, o trabalho enquanto uma das centralidades da tarefa pedagógica das escolas do campo fortalece o movimento de uma nova conceituação para a educação aos trabalhadores do campo, haja vista que:

[...] o conceito de Educação do Campo, que vem sendo construído no Brasil pelo MST e outros movimentos sociais nas últimas décadas, não é somente a construção de uma proposta de política educacional, mas uma luta conceitual, pedagógica, política e ideológica (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1075).

É sabido que a educação tem papel fundamental na existência humana, como um dos meios para a formação e reprodução do modo de vida social, mediada pelo trabalho e pela cultura. Dessa forma,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como

homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

Pela capacidade de transformar a natureza, de modificar as condições materiais de vida da espécie humana, o trabalho dá sentido à existência.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx (1972) delinea o eixo central da dimensão ontocriativa do trabalho ao mostrar que, enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, nasce regulado e programado por sua natureza – por isso não a projeta teleologicamente e não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos, embora seres da natureza, criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. (FRIGOTTO, 2007, p.246).

O trabalho como dimensão consciente do ser humano pode transformar uma relação pragmatista, utilitarista do conhecimento, em uma relação dialética de unidade entre o pensamento e a ação, pois

[...] o homem nasce de sua própria atividade vital, objeto de sua vontade e de sua consciência (Marx, 1972:111), tendo na práxis a categoria da unidade dialética entre ação e pensamento e teoria e atividade prática [...], o ser humano se faz, pelo trabalho, humano-social, fabrica objetos, e estes inspiram o processo de construção do conhecimento. (FRIGOTTO, 2007, p.254)

Frente a esta concepção da dimensão consciente do trabalho, cabe à escola um outro papel na sociedade de classes, este,

fundamental na articulação de uma outra escola do campo, uma escola que supere práticas opressoras e de subordinação (FREITAS, 2014).

Nessa perspectiva, torna-se a escola um meio essencial para a formação humana, entendida na sua totalidade, para além dos conhecimentos escolares, proporcionando uma experiência educativa que extrapole a sala de aula e a própria escola. Para tal, o trabalho é assumindo como princípio educativo. Isto é:

Esse princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de se alimentar, de se proteger das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana (FRIGOTTO, 2007, p.247).

Na tomada de posição do trabalho como matriz formativa, o mesmo possibilita um trabalho pedagógico de rompimento com o modelo hegemônico de escola. Uma escola com prática excludente, preconceituosa, submissa e realizadora dos objetivos do capital, formando pessoas para o mercado, com práticas educativas sem sentido com a vida cotidiana. Afinal, cumpre lembrar que:

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1059).

Optar pelo trabalho como princípio educativo é se posicionar frente às imposições dos padrões sociais e escolares. Freitas (2014) nos provoca a refletir sobre o papel da classe dominante, nesse caso, os empresários, quanto aos seus interesses de que a escola continue da mesma forma (currículo, organização, rotinas pedagógicas, gestão etc.), qualificando para o trabalho produtivo e atendendo tão somente às demandas do capital. Isso amplia, por certo, a função clássica da escola: exclusão e subordinação.

No caso da escola do campo, o intuito é construir uma escola com práticas emancipatórias de enfrentamento ao projeto de campo do latifúndio⁶ e do agronegócio⁷, na construção de um campo conforme a definição de Fernandes (2004, p. 137):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Diante dessa concepção de campo, é preciso compreender qual é o projeto de campo para a educação do campo. Nesse sentido, segundo Martins (2009, p.8):

[...] projeto de campo, os sujeitos que constituem, que almejam esse mesmo campo como lugar de vida, procuram desenhar uma prática educativa condizendo com os espaços culturais nos quais produzem sua existência. A prática educativa nomeada de “educação do campo” é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses, que antes de debruçarem-se sobre uma proposta educativa, se manifestam por um projeto contra-hegemônico de campo, fato indispensável para a manutenção de qualquer outro projeto a ser realizado no campo, uma vez que a possibilidade de promover a vida no campo é fundamental antes de qualquer outra atividade.

Na busca por um projeto de campo, para além do campo, a unidade entre campo e cidade na luta política e pedagógica pela educação pública se faz necessária, uma vez que:

Ao contrário daquilo que a ‘nova pedagogia da hegemonia’ do capital nos quer fazer crer, que a política é tarefa de especialistas e técnicos, cabe mobilizar as massas, os movimentos sociais do campo e da cidade para o exercício permanente da política no combate à classe burguesa brasileira, aos seus intelectuais e gestores de seus negócios e aos governos que governam em seu nome ou que se situam numa posição dúbia e oportunista do poder pelo poder (FRIGOTTO, 2007, p.277).

Na escola do campo, cabe uma organização que oportunize espaços de formação que deem sentido à atividade docente e aos estudantes no seu processo de aprendizagem; que a escola esteja intrinsecamente articulada com a

vida. E, assim, estabeleça outras compreensões da dimensão do trabalho, um trabalho que extrapole a sua visão alienadora e de trabalho educativo enquanto mercadoria. Aqui, cabe retomar a afirmação marxiana de que:

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2005, p.112).

Ainda segundo Netto e Braz (2008, p. 45):

[...] a alienação é própria de sociedades onde têm vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem.

Portanto, a escola do campo deve superar o trabalho alienado, reinventar-se a partir da compreensão da realidade, uma realidade repleta de contradições e possibilidades a qual está inserida. Como problematiza Enguita (1989, p.223),

A ênfase que a escola coloca na submissão dos alunos a rotinas distantes de seus centros de interesse facilitou tudo isso, pois, como tal, a melhor rotina é a que não tem outra justificativa nem projeção que ela própria. A indiferença para com o conteúdo concreto do trabalho escolar de que se gloriam os professores e, induzidos a isso, os alunos, possibilita

que não se pergunte sobre a relevância do aprendido ou, o que é a mesma coisa, não se interrogue sobre o que seria relevante aprender. A velha sentença, segundo a qual a escola está separada da vida pode ser interpretada dessa forma, pois, embora não haja dúvidas de que a escola prepara para a incorporação ao trabalho assalariado (a forma fundamental de trabalho em nosso restrito conceito de economia) e para a vida política (tal como é e não tal como alguns de nós desejaríamos que fosse), tampouco há dúvidas de que o resto da vida social fica em grande parte fora de seu horizonte.

Para aproximar a escola com a vida é preciso articular práticas educativas das escolas do campo com um projeto societário contra-hegemônico, que realize atividades pedagógicas emancipatórias, enquanto sinais de superação de um modelo capitalista de escola. Para tal é necessário repensar a escola na sua forma e conteúdo, na organização do trabalho pedagógico, em suma, nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar.

Considerações Finais

Cabe ao Estado, além de instituir políticas públicas, possibilitar condições de efetivação destas. Ao discutir políticas educacionais, especialmente políticas para as escolas do campo, compete também à sociedade civil questionar se, de fato, tais políticas estão sendo efetivadas e se são coerentes com a realidade dos trabalhadores do campo.

Para tal, a sociedade civil deve problematizar a realidade em que as escolas estão inseridas: quais as condições materiais das

escolas do campo (transporte escolar, organização do currículo, formação dos professores, condições de trabalho docente, infraestrutura escolar). Somente após análise da situação das condições materiais das escolas, poderemos tentar compreender a efetivação ou não destas políticas. Assim pode ser possível avançar na garantia dos direitos daqueles que vivem no campo.

É necessário compreender a escola do campo frente às contradições da sociedade burguesa, como um meio de formação humana capaz de desenvolver práticas educativas de rompimento de lógicas hegemônicas e que dê sentido à existência humana. Tal escola do campo deve se fundamentar numa proposta pedagógica baseada em categorias teóricas que tenham a realidade como ponto de partida, as quais oportunizem aos estudantes compreender as relações da sociedade capitalista, suas contradições e possibilidades de superação desse modo de produção da vida.

O trabalho como princípio educativo é uma forma essencial de organização escolar contra-hegemônica para o campo. Atualmente existem experiências, como a do MST. Nessa perspectiva, apontam uma outra direção de construir novas práticas escolares junto aos(as) trabalhadore(a)s do campo, como a pedagogia socialista e outras fundamentadas no materialismo histórico-dialético como a pedagogia histórico crítica. Porém, para além da pedagogia, das teorias e políticas educacionais,

é preciso um compromisso coletivo, principalmente da educação e da escola. Como Krupskaja nos provoca, “[...] A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente [...]”. (KRUPSKAIA, 2009, p. 105-106).

Neste texto, problematizamos a importância de tomar novos rumos na construção da educação e escola do campo. Para tal, deve ser contínuo o processo de pesquisa e construção de novas formas de relação com o conhecimento e com a escola, de modo que se valorize a cultura e a vida na sua realidade particular e universal. Nessa tarefa, as políticas educacionais precisam ser forjadas e repensadas pela classe trabalhadora, de forma que o modelo societário explorador, isto é, o capitalismo, possa ser superado por outras maneiras de sociabilidade e modos de produção social. E que a escola do campo possa ser parte neste processo de tomada de posição nos rumos da formação social e cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). *Projeto popular e escolas do campo*. v. 3.

Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

CAMINI, Lucia. Reformas do Estado e Construção das Políticas Educacionais no Rio Grande do Sul no período de 1999-2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.). *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

DICIONÁRIO da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENQUITA, Fernandez Mariano. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massa. In: ____ *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.105-131.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel González; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-146.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje*. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007, p. 241-287.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere*. 4 ed. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 3

KRUPSKAIA, Nadezhda Konstantinovna. Prefácio. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-Comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas; Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, Fernando José. *Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar*. 2009. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>>. Acesso em: 20 set. de 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2008.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*, Curitiba: SEED/ PR, 2010.

PEREIRA, Camila Casteliano. *A política de fechamento de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba*. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos

e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SOUZA, Maria Antonia. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*. v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014.

Recebido em: 04 de maio de 2017
Revisões requeridas: 28 de julho de 2017
Aceito em: 27 de setembro de 2017

¹ Pesquisa de mestrado orientada pela Profª. Drª. Esméria de Lourdes Saveli, defendida no ano de 2013 no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

² Esta primeira conferência nacional foi resultado das reflexões e encaminhamentos do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília.

³ Ver o artigo MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista do Centro de Educação*, v. 33, n. 1, 2008.

⁴ Ver as obras Fundamentos da Escola do Trabalho (2011); A Escola Comuna (2013); Rumo ao Politécnico (2013); Ensaio Sobre a Escola Politécnica (2015) e A Construção da Pedagogia Socialista (2017).

⁵ A categoria trabalho é assumida na perspectiva do que dá sentido à existência humana, como discutida



por Frigotto (2007), não sendo utilizada uma definição da sua natureza no campo e na cidade.

⁶ O termo, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral. (Verbetes Latifúndio, Dicionário da Educação do Campo, 2012).

⁷ O termo de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada nos anos 1950. O que se observa é sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e na concentração de empresas com controle internacional. (Verbetes Agronegócio, Dicionário da Educação do Campo, 2012).