

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TRABALHO: QUESTÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO EDUCADOR¹

Countryside education and labor: questions to think about in teacher education

MARTINS, Maria de Fátima Almeida²

RESUMO

O artigo tem como objeto a educação do campo e seu objetivo é discutir sua relação com o trabalho e a formação do educador. A base da reflexão vem do trabalho como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo no período de 2005 a 2015. O recorte teórico considerado é o materialismo histórico ancorado em autores como: Antonio Gramsci e István Mészáros. A educação do campo surge em oposição à educação rural. Sua essência formadora é orientada a partir das práticas e das formas do viver do homem do campo. A base dessa contraposição está no trabalho camponês, nas lutas sociais e culturais dos sujeitos do campo. Trata-se de uma educação voltada para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, compreendendo-os na diversidade dos sujeitos que são, tendo como referência o modo como vivem e trabalham no meio rural brasileiro. Ou seja, seu significado expressa uma educação que garanta e contemple os interesses e o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Uma questão relevante que formulamos sobre a relação entre educação do campo e o trabalho é que, no seu caráter formador escolar, há uma perspectiva do trabalho como princípio educativo. Como campo de luta política, a educação do campo data das primeiras décadas do século XX, iniciada pela luta por escolas do campo, bem como pela defesa de que seus educadores sejam e estejam próximo dos espaços escolares onde atuarão como professores.

Palavras-chave: Educação do campo. Trabalho. Formação de professores.

ABSTRACT

The object of study of this paper is Countryside Education, and its purpose is to discuss its relation to work and education of teachers. This reflection is grounded in the work of the author as coordinator of an undergraduate course on Teacher Education for the Countryside, in the five year period from 2005 to 2015. The theoretical perspective adopted is historical materialism, anchored in authors as Antonio Gramsci and István Mészáros. What we call Countryside Education in Brazil arises in opposition to the traditional rural education. As grounds for political struggle, the Countryside Education originated in the first decades of the 20th Century, having begun as part of the movement for schools, as well as the fight for its educators to be from or live close to the school spaces where they would teach. Its educating essence is oriented by the practices and ways of living of the people who live in the countryside. The basis of the mentioned contraposition is peasant labor, as well as the social and cultural struggles of the subjects of the countryside, which give meaning to the pedagogical practices of Countryside Education. It is an education turned to all workers, men and women of the rural areas, understood in their diversity of subjects, and taking as reference the way they live and work in the Brazilian countryside. In other

¹ Texto apresentado no Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015: insurreições, passado e presente, na Universidade Federal Fluminense - Campus do Gragoatá, na mesa Educação, classe e luta de classe: questões para pensar a educação do/ no campo. Mais informações disponíveis em: <<http://www.niepmarx.com.br/MM2015/marxmarxismo2015.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

² Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. E-mail: <falmartins.ufmg@gmail.com>.

words, this kind of education shall uphold and respond to the interests and the sociocultural and economic development of the people who live and work in the fields. One relevant question we have formulated about the relation between Countryside Education and labor is that, in its school forming character, there is a perspective of work as an educational principle.

Keywords: Countryside education. Labor. Teacher education.

INTRODUÇÃO

A relação da educação do campo com o trabalho nos instiga a pensar o quanto a dimensão do trabalho no campo pode ser incorporada na formação escolar, não no que historicamente tem de penosa, mas no que ela traz de formativo para as identidades dos sujeitos, e, dessa forma, a escola do campo pode ganhar sentido para os sujeitos do campo. Nesse contexto, a prática pedagógica torna-se mais próxima das relações e do espaço do campo, ganhando significância, tanto para os educadores, como para os educandos.

Porém, não podemos deixar de elucidar que a educação e a escola, enquanto forma instituída, como nos diz Mészáros (2005), carregam a forma imperativa de fornecer conhecimento pessoal necessário à inserção ao sistema produtivo, garantindo também a expansão do capital. No campo, essas matrizes orientam a educação rural, a qual foi gerada no esteio de uma sociedade, cuja centralidade foi e é o de (re) produzir o capital. A inserção mais densa da relação capital-trabalho tem uma maior visibilidade nos centros urbanos, nas cidades, porém, no campo, ela se expressa por meio “[...] do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX” (FERNANDES; MOLINA; 2004, p. 62).

A educação rural, defendida pelos latifundiários, classe dominante no campo, reproduziu e ainda reproduz formas escolares que não têm como intencionalidade o sujeito camponês, mas sim as formas orientadoras do processo estruturante de sua dominação sobre essa população. Sem especificidades, essa educação pode ser trabalhada tanto no campo como na cidade, porque o propósito é o desenvolvimento e a inserção ao projeto capitalista. O que se observa, portanto, desse modelo é um projeto pautado sob o signo do desenvolvimento desigual e da exclusão, gerando um modelo dual, tanto de associações calcadas em relações atrasadas, como em relações modernas, orientadoras do processo reprodutivo, mobilizando e inflando os fluxos populacionais para espaços determinados pelo capital, sejam para os centros urbanos, sejam para as áreas de expansão no campo, especialmente às áreas de fronteiras. Nos anos de 1960, especificamente em 1961, foi criado o Movimento de Educação Básica – MEB, combatido pelo estado, teve vida breve.

No início dos anos de 1980, a educação rural se fez presente na pauta acadêmica e nas políticas públicas, em função da emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses, que demandavam, em seus processos de luta por terra, além de outros direitos, o acesso à escolarização. Na década seguinte, anos de 1990, o que chegava ao campo era uma educação que ainda propagava a ideologia do

grupo dominante, definindo o espaço e o sujeito como sendo o do campo do atraso, portanto, do sujeito do campo como fraco e atrasado, um ser que carece da modernidade para se tornar um sujeito melhor. Sob essas condições é que a educação na zona rural teve como propósito fomentar a saída do campo, e não a permanência do camponês no espaço rural. (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

Por outra forma, essas condições tiveram o propósito também de atender à classe dominante na manutenção de seus poderes e de hegemonia na sociedade. Nesse contexto, a mobilidade da força de trabalho do campo para a cidade ganhou força, intensificada especialmente pelos fluxos populacionais que vivenciavam as diferentes formas da dominação perpetrada por essas classes dominantes no campo. Contudo, como em todo contexto há o seu contraditório, no processo de escolarização rural atrasado, perpetrado pelos proprietários de terra, foram pensadas outras formas de combate ao analfabetismo sendo construídas resistências, com o sentido de enfrentar o ruralismo pedagógico e propor uma escola no campo a partir dos valores e das práticas do homem do campo.

Um novo paradigma surge como potência à dimensão política e social dos sujeitos do campo, como uma resposta ao modelo de educação que foi pensado para e pelas populações que viviam e vivem no território camponês. Referimo-nos ao território, por ser este um espaço que contém forças, sejam elas concretas e ou simbólicas, que demandam e demarcam as ações daqueles que nele efetivam suas práticas, sendo, portanto, produto concreto do embate imediato, bem como da luta de classe realizada no âmbito mais geral. O território, nesse sentido, constitui e materializa o processo de produção da existência dos povos do campo, dos camponeses e, dessa forma, o espaço da vida concreta torna-se importante para pensar a educação, especialmente a educação do campo.

A relação entre trabalho e educação não pode ser referida apenas como termos que podem e devem ser relacionados. Isso porque, a cada um, ou, em cada um dos termos, há a essencialidade da vida humana. Valemo-nos aqui de Marx, quando afirma que é pelo trabalho que o homem se humaniza e se reafirma como ser da e na natureza, visto que realiza “o engendrar prático de um mundo objetivo, [onde] a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente [...]” (MARX, 2004, p. 85³ citado por MORAES, 2010, p. 39). O homem como ser consciente de sua atividade, portanto, criadora por meio do trabalho, eleva-se para fora de si, ou seja, de sua natureza. Nesse movimento, o homem se forma, transformando a natureza e a si próprio como um ser da natureza, que pensa e realiza, por meio do trabalho, atividades eminentemente humanas. Nessa direção, Marx afirma que,

[...] o trabalho [...] pertence exclusivamente ao homem. [Assim] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu Objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie

³MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1989, p. 202).

Assim, ao movimento dado pelo homem na produção de sua humanização transformando a natureza, por meio de seu trabalho, ele produz um modo de vida e um modo de educar, ou seja, um movimento próprio da vida em sociedade e, nesta, o trabalho ocupa um lugar importante na educação dos homens. Para Gramsci, “[...] ele pode dominar o próprio destino, pode ‘fazer-se’, pode criar uma vida para si mesmo. Quer entender os limites que nos definem como ‘produtores de nós mesmos’, da nossa vida, dos nossos destinos” (GRAMSCI, 1977, p. 1344). Ao buscar respostas para essas questões, Gramsci avança as análises de Marx e chega a uma nova compreensão da sociedade, da política, da cultura e da educação (GRAMSCI, 1977⁴, citado por DORE, 2014, p. 298-299).

O movimento de luta pelas condições de existência no campo, portanto, por terra e trabalho, caminha também em direção à construção da vida em sociedade. A luta por uma “escola unitária [que signifique] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social”, como afirma Gramsci (2000, p. 40). Na educação do campo a “Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, ‘povos tradicionais’)” (CALDART, 2015, p. 2), passa a ser, uma essencialidade no interior da escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

O nome educação do campo envolve uma dimensão que é própria da vida e da diversidade de sujeitos, que contém uma ação educativa transformadora e emancipatória, por ter em conta os processos formadores dos sujeitos, de forma a favorecer sua autonomia. Esse termo, *educação do campo*, surge a partir das lutas dos movimentos sociais no campo por melhorias nas e das escolas do campo e por se contrapor aos sentidos que foram dados à educação “rural” formatada sob o signo do assistencialismo latifundiário, que reforçava a dominação assentada na prática da benemerência e a permanência da desigualdade do direito à terra, ou seja, como aquela que reafirmava o lugar de quem o dominava e referenciava a prática da dominação.

O campo brasileiro vive hoje o contraditório de sua produção e sua reprodução. Como espaço de luta, há aqueles que o têm como condição de sua existência e há aqueles que têm o campo como espaço apenas para auferir ganhos e reproduzir o capital. Põem-se, assim, duas classes e dois modos de produzir no campo. O camponês e o latifúndio. Para Ariovaldo Umbelino de Oliveira,

[...] o camponês e o latifúndio devem ser entendidos como de dentro do capitalismo e não de fora deste. O camponês deve, pois, ser entendido como classe social que

⁴ GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere. Turim*: Einaudi, 1977. 4 v. (Edizione critica. Organizaçã Gerratana.).

ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migrações (OLIVEIRA, 2007, p. 11),

visto que o

[...] processo contraditório do desenvolvimento capitalista decorre do fato de que a produção do capital nunca é, ou seja, nunca decorre de relações especificamente capitalistas de produção, fundadas, pois, no trabalho assalariado e no capital. Para que a relação capitalista ocorra é necessário que seus dois elementos centrais estejam constituídos, o capital produzido e os trabalhadores despojados dos meios de produção. Isto é, a produção do capital não pode ser entendida nos limites das relações especificamente capitalistas, pois estas são, na essência, o processo de reprodução ampliada do capital. É uma espécie de acumulação primitiva permanente do capital, necessária ao seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

A contextualização desses dois importantes processos produtores do espaço no campo, o campesinato e o camponês, assim como o latifúndio, o grande proprietário e o seu modo de explorar a terra, por meio do agronegócio, tornam-se essenciais para se pensar a educação no campo, pois a escola, e a educação que daí deriva, por muito tempo, foi o lugar da informação, da instrumentalização para o conhecimento e inserção ao trabalho, sempre sob os ditames de quem tem a propriedade da terra, dos latifundiários, ou seja,

[...] a Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isto é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 28 citado por SANTOS, 2010, p. 3).

Discordando inteiramente dessa afirmativa, é que entendemos que para essa escola é preciso pensar qual é educação e qual é a formação de seus professores. E, nesse sentido, a educação rural como tema, deve estar presente nos debates acadêmicos, nas preocupações dos gestores públicos, no cotidiano das escolas. Não sem razão, visto que, ao longo do tempo, as referências dessa prática escolar é referenciada como sendo a da fragilidade na formação docente no país.

A prática que daí emerge ficou conhecida como ruralismo pedagógico⁵, constituída em 1920, momento em que são formatadas as primeiras proposições para escolas do campo. É importante destacar que, no período que vai de 1940 a 1970, instaura-se o – *campo do silêncio* – no mesmo momento, ou melhor, na concomitância dos investimentos na modernização da agricultura, tendo a revolução verde como resultante, que conseqüentemente remete à intensificação do processo migratório do campo para cidade. Durante as primeiras décadas do

⁵ “O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação para o trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Surge como forma de resolver a questão do campo frente ao processo avançado de industrialização em que se passavam as cidades do país. Temos dessa forma um dos embates centrais nessa discussão que é a oferta de uma educação para o meio rural orquestrada pelo Estado na década de 1930 e uma proposição de movimentos sociais de uma educação do campo no final de 1990” (BEZERRA NETO, 2003, citado por HORÁCIO, 2015).

século XX, mais especificamente, no ano de 1942, foi implantado o plano nacional de ensino primário, e Minas Gerais foi o único estado que institucionalizou a educação rural, criando uma Superintendência Técnica de Educação Rural (SOTER) com atuação nos municípios.

Corroborando com esse processo, em 1953, Lourenço Filho alertava que, dentre os inúmeros fatores a serem equacionados com relação à escola rural, era necessário focalizar na formação de educadores. Segundo ele, somente professores que tivessem sintonia com a população rural poderiam fazer um trabalho de qualidade, visto que a escola, nesse contexto, demandava compromisso com o modo de vida e de trabalho vinculado à agricultura, à criação de animais, ao extrativismo, entre outras atividades.

A educação do campo, que não pode ser confundida como a educação rural, tem sua gênese nas formas antecedentes de luta no campo e ganha força no final da década de 90 por meio da articulação nacional entre diferentes representantes das universidades e dos movimentos sociais do campo. O seu legado é a luta por direitos, por escola como direito e, nesta, por uma educação que contemple a essência da vida no campo e evidencie as condições daqueles que a produzem.

Nesse sentido, pode-se dizer que, em termos instituídos, a educação escolarizada para as populações do campo tem em 1988 um marco importante, quando são criadas as condições para o reconhecimento e a especificidade da escola rural que possibilita a flexibilidade para organização dos seus tempos, espaços e currículos adequados à natureza do trabalho. No artigo 28 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) a garantia da

[...] oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Assim, a educação na zona rural presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 ganha novas configurações com o Parecer nº 36/2001, bem como com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 1/2002, que apresentam normas norteadoras da educação na zona rural. É, pois, a partir desse contexto que se inicia um modelo educacional que contempla a realidade do campo, inserindo nesse cenário a diversidade de sujeitos, incorporando-os como protagonistas de suas lutas e, portanto, de sua forma de educar. A história da educação do campo no seu domínio institucional ganha mais fôlego em 2010, quando foi lançado o Decreto nº 7352 de 4 de novembro. Com esse decreto, a educação do campo no Brasil afirma mais incisivamente a necessidade de um projeto diferenciado para a educação dos povos do campo.

Mais recentemente, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2012⁶ mostraram que, os indicadores educacionais divulgado em 2013 no Brasil apontavam que a taxa de analfabetismo no país era de 8,6%, ou 13,2 milhões de analfabetos, segundo dados divulgados em setembro de 2013. Porém,

⁶ Cf. <<http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

na zona rural em 2012, a taxa de analfabetismo era de 21,2%, ou seja, o dobro da média nacional (IBGE, 2013).

A leitura que esses dados nos trazem só reforça quanto o projeto educacional modernizador para o campo, de maneira geral, não atingiu os objetivos básicos da educação para essa população. Em Minas Gerais, o que se teve foi que, embora tenha tido as mesmas proporcionalidades das taxas de alfabetização da população camponesa, se comparada aos valores em níveis nacionais, os indicadores apresentam uma melhora, ou seja, no campo mineiro, 16,76% da população não foi alfabetizada, enquanto que, nas cidades, esse percentual é de 6,8% (RESENDE, 2015, p. 66).

Novas demandas vão surgindo, acumulando situações ainda não resolvidas, como é o caso da formação de professores para atuação em escolas do campo. Pode-se afirmar que a realidade escolar do campo na atualidade continua como um desafio. Nas últimas décadas, o que tem se visto é, de um lado, a luta pela permanência da política para formação de professores do campo, e, de outro, uma política orientada e indicadora para o fechamento de escolas nos três níveis: Ensino Fundamental 1 (EF1), Ensino Fundamental 2 (EF2) e Ensino Médio, localizadas no campo, orientada por outra forma de organizar a escolarização com a criação de estabelecimentos em áreas distritais ou urbanas por meio da nucleação (BRASIL, 2006).

Sobre a formação de professores e a oferta de trabalho nas escolas do campo, o que a realidade escolar nos municípios, hoje, tem demonstrado é que há rotatividade de docentes em escolas situadas no meio rural, permanecendo por pouco tempo nesses estabelecimentos, transferindo-se para as escolas nucleadas em distritos e ou cidades, sedes municipais. A indicação para um cargo no campo, para professores que residem nas cidades, é considerada como castigo. Muitos assumem a função, mas têm como perspectiva de logo ser fazer a transferência para escolas mais próximas dos núcleos urbanos (ANTUNES-ROCHA, 2004). Pesquisas em andamento estão indicando que os docentes consideram as crianças e jovens do campo *mais fracos*. Em alguns municípios, a população urbana resiste em colocar seus filhos nessas escolas por considerá-las como de menor rendimento.

Outra questão, também importante, é que o tema rural não é abordado nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. Em pesquisa, sobre o curso de magistério de nível médio, Paraíso (1996) utilizou a expressão indicando que há um “campo do silêncio” ao constatar a ausência do referido tema nos currículos daqueles cursos.

Se esta situação preocupa, cresce junto a luta por escola e por uma educação que garanta qualidade, não apenas para alcançar os índices desejáveis na escolarização, mas a luta por uma escola e uma formação de professores que dê conta de formar sujeitos críticos e autônomos.

A luta pela educação do campo caminha, portanto, no sentido de alcançar a direção do trabalho e das lutas sociais e culturais dos segmentos sociais contidos no viver do/ no campo. Trata-se de uma educação voltada, a partir do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua composição da diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no meio rural brasileiro. Seu significado, portanto, expressa uma educação que garanta e contemple o interesse e o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Nesse

sentido, não basta ter escolas no campo, o que queremos é construir escolas do campo com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nessa perspectiva, a Licenciatura em Educação do Campo emerge como oposição a essa realidade apresentada pelo atraso apregoado pela educação rural. E, dessa forma, se compromete com a construção de um processo de escolarização articulado aos interesses da população que reside e/ ou trabalha nos diferentes espaços no campo brasileiro. Alia-se, também, nesse sentido, o compromisso com a construção de uma escola de qualidade, para que possa em sua prática pedagógica garantir o protagonismo dos sujeitos. A compreensão passa pelo entendimento da escola como uma ferramenta essencial na construção de um novo modelo de organização social, política, econômica e cultural, não somente para o campo, mas para a sociedade como um todo.

A escola do campo demandada pelos sujeitos do campo está imersa na luta por uma educação que vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra e da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos, a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos.

Corroborando com esses anseios, as formações de professores, que hoje estão sendo desenvolvidas, buscam a formação de educadores e educadoras comprometidos com um projeto educativo, que articule o saber das letras e o saber do e no trabalho, como forma de empoderamento dos sujeitos, como diria Gramsci, como condição de “fazer-se”.

O que se pode dizer é que o campo, especialmente aquele cujo projeto contempla a vida dos que nele vivem com toda a sua diversidade, foi evidenciado, por meio de muita luta dos sujeitos em seus movimentos com o sentido de construir um espaço de luta política, revelando o protagonismo e a participação dos sujeitos por intermédio de seus movimentos sociais.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação entre trabalho e educação ganha significância na espacialidade do campo, quando nesta os sentidos e significados da vida orientam o rumo do educar, do pertencimento no território. Para nos aproximarmos e discutirmos essa relação, um autor como Saviani nos ajuda a compreender e esclarecer a importância que o trabalho tem na e para a educação. Assim, a relação entre trabalho e educação, tendo sido discutida e explorada nos seus mais diversos contextos, ontológicos e históricos, como revela Saviani, a compreendemos como sendo central na e para a formação humana pois,

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que,

rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (SAVIANI, 2007, p. 152).

Dessa forma, as questões que até aqui explicitamos nos ajudam a pensar o quanto tem de significação o trabalho como atividade produtora e criadora para a educação, por ser capaz de dar ao homem, especialmente o do campo, a capacidade de “fazer-se”, como adverte Gramsci, pois o homem não nasce sabendo e não tem sua existência garantida pela natureza, por ser ele um ser desta natureza. Vai ser com a sua ação prática de agir sobre ela, modificando-a, que ele vai aprendendo, delineando seu processo produtivo-educativo, formando-se e tornando-se homem, humanizando-se. É nesse ato de produzir-se a si mesmo que o homem educa-se, pois a educação, assim como o próprio ser humano, é um produto do trabalho, como nos ensina Marx.

Entendemos que, por ser e ter a escola uma perspectiva formadora, esta tem em sua centralidade o princípio educativo, este, porém, deve ser ancorado na ação do homem por meio de seu trabalho. Mas, como esse princípio na escola forma o homem?

À escola do campo, o trabalho ganha centralidade e ocupa lugar na luta, na condição da formação política. Essa relação é evidenciada quando, por exemplo, nas primeiras décadas do século XX, os sujeitos do campo lutaram por escolas e para que os educadores destas escolas fossem aqueles que mais estivessem próximos da luta pelo território, ou seja, os próprios camponeses. Outro contexto histórico, também importante da relação, é a forma de como, por meio do projeto político pedagógico da escola, o trabalho ganha dimensão na formação, como é o caso das Escolas Famílias (EFAs), ou seja,

em relação à Educação do Campo, o trabalho é central para as análises, pois foi a partir de mudanças e transformações em suas relações originárias ainda do século XIX, que se é possível compreender as configurações do campo atual. Portanto, as relações de trabalho sendo centrais na vivência atual e histórica do camponês também são centrais para a construção e o entendimento do projeto da Educação do Campo. Assim, a categoria trabalho assume diversas perspectivas e cria possibilidades para a construção de processos educativos. Contudo, a forma de organização do trabalho na sociedade capitalista traz consigo processos que suprimem as possibilidades formativas do trabalho (RESENDE, 2015, p. 68).

Outra dimensão, também importante da relação trabalho e educação, refere-se à categoria trabalho na relação campo-cidade, cabendo aqui uma análise, mesmo que breve, sobre a relação entre campo e cidade, porque sabemos que nessa relação há um fluxo muito grande, mobilizado fortemente pelo trabalho. Vários fatores corroboram para sua intensificação, mas que não serão discutidos aqui neste texto. Para o campo, além das formas de exploração do trabalho, juntam-se, a estas, as formas de uso e exploração da terra, constituídas pelos latifúndios, que modificam os usos e o trato com a terra, incorporando novas tecnologias, expropriando parte da força de trabalho instalada nesse espaço.

A população rural hoje no Brasil, segundo o IBGE, é de 15,64%, enquanto que a população nas cidades, em apenas dez anos (2000-2010), passou de 81% para 84% segundo dados do último Censo (IBGE, 2010). O êxodo rural, ainda presente, representa e anuncia a ausência das condições de permanência nesse espaço, configurados essencialmente pela não realização da reforma agrária, assim como pela ausência dos serviços públicos essenciais, dos direitos, de tecnologias, portanto, de condições efetivas de viver e ter vida digna e de trabalho no campo. Isso só intensifica o fluxo dos migrantes em busca de melhores condições de vida e de trabalho em direção aos centros urbanos.

Essa mobilidade constituída tanto pela força de trabalho, quanto pelo trabalho, potencializada pelas políticas de modernização das atividades no campo, subsidiadas pelo Estado, promove a capitalização dos processos de trabalhos rurais e a mercantilização crescente da agricultura. Esse mecanismo acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social, expulsando trabalhadores e trabalhadoras do campo, configurando o processo migratório campo-cidade. Aqueles que ainda permanecem no campo sofrem as consequências e convivem com o alto preço da destruição da agricultura familiar, da devastação e da degradação dos empregos rurais, da miséria e da deterioração do meio ambiente. Como nas cidades, estes enfrentam também o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas, visto que, para os/as trabalhadores/as viver no campo, hoje, é sinônimo de miséria e sofrimento (VENDRAMINI, 2007).

Com a presença intensa do capital no campo, com a modernização das relações de trabalho no campo, por meio da mecanização, da presença das tecnologias e da informatização no trabalho, são modificadas por completo as condições das relações de trabalho nesse espaço. Como então caracterizar o trabalho no campo hoje no Brasil?

Para Vendramini este se desenvolve

[...] num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2007, p. 124-125).

Nesse sentido, a relação trabalho e educação, no contexto da modernização das relações de trabalho no campo, aponta para uma intensificação do trabalho no campo, que afasta cada vez mais o homem da natureza, propiciado, especialmente, pelo prolongamento do território que estrutura e organiza as formas de intervenção do homem na natureza, como diria Milton Santos (1996), pois, para efetivar esse prolongamento, o homem se utiliza de novos materiais, transgredindo a distância, modificando a natureza, produzindo um tempo novo, seja no trabalho, seja no lar (SANTOS, 1996).

O TRABALHO COM PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Voltamos aqui ao que já foi falado anteriormente. O trabalho como atividade criadora eleva o homem a sua condição humana, por isso a importância de sua discussão. Porém, em uma sociedade como a nossa, a dimensão da atividade humana nem sempre é remetida a sua condição positivada, porque é carregada de sua forma hegemônica do que tem de penoso e alienante no processo de trabalho.

Considerando as formas que o trabalho adquire em nossa sociedade, Gaudêncio Frigotto também argumenta que este, ao longo de sua existência social, assumiu formas como: castigo, obrigação e sofrimento. Nesse sentido, como pensar no contraditório, ou seja, “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (FRIGOTTO, 2011, p. 11). Como forma hegemônica, o trabalho centraliza, organiza e dinamiza a vida social, porém, como em tudo há sempre o seu contrário, outras formas de trabalho também assumem outras centralidades na forma de educar. A educação popular⁷, defendida pelo Movimento de Educação de Base – MEB –, em 1964, é um exemplo disso.

Contudo, é certo que, em uma sociedade como a nossa, essa é uma das formas que o trabalho adquire, porém não é a única. É preciso, pensar que, como sociedade, esta carrega a contradição, havendo, portanto, outras possibilidades de se pensar a base do trabalho. Compreendemos que há no trabalho um princípio educativo, muito ancorado em autores como: Gramsci (2000), e Frigotto (2011). Enxergamos que nesse processo o homem mobiliza seus sentidos, quando realiza ações do e no trabalho e relaciona-se com a natureza, permitindo que aconteça nela o encontro consigo mesmo, ou seja, com sua natureza e com os outros homens.

No processo de escolarização, o trabalho como atividade humana é educativo por ser a própria educação um trabalho e por ter a condição de tornar possível a aproximação do fazer do homem com seu trabalho.

Os questionamentos que fazemos sobre a educação do campo e a relação com o trabalho é por compreendermos que a luta empreendida pelos movimentos sociais pela *educação do campo* materializa essa relação. A luta por escola no campo deve ser alcançada pelos diferentes sujeitos e nos diferentes espaços, quais sejam: nos assentamentos, nos acampamentos, nos quilombos, lugares e espaços onde guardam suas identidades, suas lutas e que atendam aos interesses das populações que ali querem morar e trabalhar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação-Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

⁷A educação popular compreendida “como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de lutas para a sobrevivência e libertação desses mesmos setores” (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 34).

- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015. Mimeo.
- DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo: jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 2 v.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1977. 4 v. (Edizione critica. Organização Gerratana.).
- HORÁCIO, A. S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais**: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2015.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- KOLLING, E. J., NERY, Ir., MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- LEITE, Sergio, Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Livro I, Tomo I).
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. ampl. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p.
- MORAES, Betânia *et. al.* A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 39, mar. 2010. (ISSN 1984-4735).
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007. 184p.
- PARAÍSO, Marlucy A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 137-157, jan./jun. 1996.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. Puxando o fio da meada: Educação Popular e produção

associada. In: TIRIBA, Lia; PECANÇO, Iracy (Org.). **Trabalho e Educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2004.

RESENDE, Bruno Cesar. **O livro didático de geografia no ensino médio**: possibilidades para a educação do campo na região metropolitana de Belo Horizonte. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da educação rural à educação do campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras-SE. Anais... Laranjeiras-SE: UFSE, 2010, p. 11 (ISSN 1982-3657).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

Data da submissão: 05/09/2016

Data da aprovação: 26/11/2016